

CRISTINA MARIA PAULO PESSOA

LIDERANÇA NA ESCOLA DE HOJE
COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS À LIDERANÇA
DO DIRETOR DE ESCOLA

Tese defendida em provas públicas na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias no dia 2 de novembro de 2018, perante o júri, nomeado pelo despacho de nomeação nº269/2018 de 18 de julho, com a seguinte composição:

Presidente:

Prof.^a Doutora Rosa Serradas Duarte

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Arguentes:

Prof.^a Doutora Maria Assunção Flores

Universidade do Minho

Prof.^a Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins

Universidade Lusófona do Porto

Vogais:

Doutor Jacinto Serrão

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Prof.^a Doutora Elsa Estrela

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Orientador:

Prof. Doutor Óscar Conceição de Sousa

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação

Lisboa 2018

EPÍGRAFE

**A MAIOR HABILIDADE DE UM LÍDER É DESENVOLVER HABILIDADES
EXTRAORDINÁRIAS EM PESSOAS COMUNS.**

ABRAHAM LINCOLN

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a três jovens, João Pedro, Nuno Miguel e Rita.

Na realidade, três maravilhosos filhos com que Deus me presenteou...

Espero que de alguma forma seja uma fonte de inspiração para os seus percursos académicos.

AGRADECIMENTOS

Um trabalho de investigação pressupõe uma longa viagem repleta de incertezas e de inúmeros desafios que o investigador tem de percorrer, grande parte do tempo sozinho.

Contudo, o sucesso deste desafio está no contributo indispensável de diversas pessoas que de formas diferentes nos incentivam e nos ensinam a elaborar um trabalho desta dimensão.

Assim, em primeiro lugar agradeço ao professor, Doutor Óscar de Sousa, que com a sua tranquilidade e carinho, mas principalmente com a sua magnitude profissional ilimitada, muito contribuiu para o meu enriquecimento pessoal e profissional.

Em segundo lugar, quero agradecer à minha amiga Clara Boavista o convite para partilhar este segundo desafio. Amiga e colega de trabalho na mesma escola durante alguns anos, foi de facto a grande impulsionadora desta enorme aventura que terminou agora, com uma panóplia de folhas escritas por mim ... e que talvez possam ser editadas num livro.

Em terceiro lugar, agradeço aos meus filhos: ao João Pedro, que se disponibilizou para me acompanhar na aplicação dos questionários; à minha filha Rita, pelo apoio informático; e ao menino de ouro, que na realidade não me recordo em que área me ajudou...

Resta-me agradecer aos Docentes e Diretores das diversas escolas que se disponibilizaram para participar neste estudo, tornando possível a concretização deste projeto.

RESUMO

Assegurar uma melhoria na qualidade da liderança constitui um dos grandes desafios no campo educativo com vista à melhoria da qualidade da escola do século XXI. Neste sentido, a OCDE tem vindo a dinamizar um conjunto de ações internacionais que visam a melhoria da atividade de liderança escolar. Assim, uma das principais preocupações dos países da comunidade europeia reside no melhoramento do recrutamento de Diretores escolares e, conseqüentemente, no estabelecimento de normas profissionais de competências de liderança.

Neste contexto, o presente estudo visou identificar as competências que um conjunto de docentes do ensino básico e secundário, de diferentes zonas geográficas do país, julga essenciais à tarefa de liderança por parte do Diretor, bem como a construção de um *quadro de referência de liderança* para o atual papel de Diretor, em Portugal.

A presente investigação baseou-se sobretudo num leque de relatórios elaborados pela OCDE, onde constam *quadros de referência de liderança* para as escolas de diversos países e no referencial teórico de vários autores, tais como Harris, Leithwood, Day, Woods, Hallinger e Elmore, entre outros, que serviu de base para a construção do questionário.

Os resultados do estudo evidenciaram que os docentes consideram que o Diretor de escola deve responsabilizar-se por toda a comunidade escolar, com base nos valores principais de liderança, mantendo um clima de trabalho seguro e saudável, desenvolvendo uma cultura de aprendizagem bem-sucedida, assim como deverá implementar de forma colaborativa uma visão partilhada de gestão. Confirmou-se, ainda, que os professores reconhecem as dimensões *Orientação estratégica, visão e missão, Processo de ensino e aprendizagem, Relações interpessoais e desenvolvimento, Organização e gestão de recursos, Prestação de contas e responsabilização, e Relações com a comunidade e contextos*, como os referenciais padrão de liderança essenciais às atuais tarefas do Diretor Escolar.

Palavras – chave: Liderança Educacional, Padrões de liderança, Competência, Perfil de Diretor, Quadros de referência.

ABSTRACT

To ensure improvement in the quality of leadership is one of the major challenges in the educational field, in order to improve quality of the school of the XXI century. In this sense, the OECD has been encouraging a number of international actions aimed to improve the activity of school leadership. Thus, one of the main concerns of the countries of the European community lies in improving the recruitment of school principals and consequently the establishment of professional standards of leadership competencies.

In this context, the present study aimed to identify the skills and strategies that a group primary and secondary school teachers from different geographic areas of the country deems essential for the leadership task, as well as the construction of a framework Leadership role for the role of Director in Portugal.

The present investigation was mainly based on a large number of reports prepared by the OECD, which include *reference frameworks* for leadership in schools in several countries, and the theoretical framework of several authors, such as: Harris, Leithwood, Day, Woods, Hallinger and Elmore, among others, which served as the basis for the construction of the questionnaire.

The results of the study showed that teachers feel that the School Principal should be accountable to the entire school community, building on the core values of leadership, maintaining a safe and healthy working environment, developing a culture of successful learning, as well as, it should implement a shared vision of management in a collaborative way. It was also confirmed that teachers recognize the dimensions, *Strategic orientation, vision and mission, Teaching and learning process, Interpersonal relations and development, Organization and resource management, Accountability and accountability and Community Relations and Contexts* as the standard leadership framework essential to the current duties of the school principal.

Key – words: Educational Leadership, Standards Leadership, Skill, Profile of Director, Leadership Framework.

RÉSUMÉ

L'amélioration de la qualité du leadership est l'un des principaux défis à relever dans le domaine de l'éducation pour améliorer la qualité des écoles du XXI^e siècle. En ce sens, l'OCDE a promu un ensemble d'actions internationales visant à améliorer la tâche de leadership des directeurs des écoles. Ainsi, l'une des principales préoccupations des pays de la communauté européenne réside dans l'amélioration du recrutement des directeurs d'école et, par conséquent, dans la mise en place de normes professionnelles en matière de compétences en leadership.

Dans ce contexte, la présente étude a eu le but d'identifier les compétences qu'un ensemble d'enseignants du primaire et du secondaire de différentes zones géographiques du pays considère essentielles pour la tâche de leadership du directeur, ainsi que la construction d'un cadre de leadership pour le rôle actuel de directeur, au Portugal.

La présente étude repose principalement sur une série de rapports préparés par l'OCDE, qui incluent des cadres de référence pour les écoles de différents pays et le cadre théorique de plusieurs auteurs tels que Harris, Leithwood, Day, Woods, Hallinger et Elmore, entre autres, qui ont servi de base à la construction du questionnaire.

Les résultats de l'étude ont montré que selon les enseignants que le directeur de l'école devrait rendre des comptes à l'ensemble de la communauté scolaire, en s'appuyant sur les valeurs fondamentales du leadership, en maintenant un environnement de travail sûr et sain, en développant une culture d'apprentissage réussi, ainsi que de mettre en œuvre une vision partagée de la gestion de manière collaborative. L'étude a également confirmé que les enseignants reconnaissent les dimensions *Orientation stratégique, vision et mission, Processus d'enseignement et d'apprentissage, Relations interpersonnelles et développement, Gestion de l'organisation et des ressources, Responsabilisation et imputabilité, et Relations et contextes communautaires*, comme le référentiel de leadership standard essentiel aux tâches actuelles du directeur d'école.

Mots clés : Leadership pédagogique, modèles de leadership, compétence, profil du directeur, cadres de référence.

ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS

- MI – Muito importante
- I – Importante
- RI – Relativamente importante
- PI – Pouco importante
- NI – Nada importante
- OCDE – Organização para a cooperação e desenvolvimento económico
- F. A – Frequência absoluta
- M. P- Média ponderada
- LSBE – Lei de Bases do Sistema Educativo
- CRSE – Comissão de Reforma do Sistema Educativo
- CAA – Conselho de Acompanhamento e Avaliação
- BM – Banco Mundial
- FMI – Fundo Monetário Internacional
- ME – Ministério da Educação
- DL – Decreto – Lei
- OLF – Ontário Leadership Framework

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	22
PARTE I - CONSTRUÇÃO DE UM QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA	27
1. OLHARES SOBRE A ESCOLA	28
1.1 A EVOLUÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO	28
1.2. A ESCOLA PERANTE O MOVIMENTO DE REFORMAS EDUCATIVAS	35
1.3. A EVOLUÇÃO DO ENSINO EM PORTUGAL	40
2. ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO EDUCACIONAL EM PORTUGAL	47
2.1. DO MODELO LICEAL À CONSTRUÇÃO DO MODELO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA	47
2.2. A EMERGENCIA DA REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO	52
2.3. TERRITORIALIZAÇÃO DAS POLITICAS EDUCATIVAS	55
2.4. A ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO EDUCACIONAL NO SÉCULO XXI	55
3. LIDERANÇA ESCOLAR – UMA TENDÊNCIA DO SÉCULO XXI	62
3.1. LIDERANÇA ESCOLAR – BREVE RETROSPETIVA	62
3.1.1. O CONCEITO	63
3.1.2. MODELOS DE LIDERANÇA	68
3.1.2.1. LIDERANÇA INSTRUCIONAL OU CENTRADA NA APRENDIZAGEM	68
3.1.2.2. LIDERANÇA TRANSFORMACIONAL	76
3.1.2.3. LIDERANÇA DISTRIBUÍDA	78
3.1.2.4. LIDERANÇA MORAL	80
3.2. QUALIDADES E HABILIDADES ESSENCIAIS À PRÁTICA DE LIDERANÇA ESCOLAR POR PARTE DO DIRETOR	81

PARTE II – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA	89
INTRODUÇÃO	90
1.PROBLEMÁTICA	90
2.METODOLOGIA DA PESQUISA	93
2.1. TIPO DE PESQUISA	93
2.2.POPULAÇÃO /SUJEITOS	94
2.3. INSTRUMENTO	95
2.4. PROCEDIMENTO	96
3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS	97
3.1.ANÁLISE DAS OPÇÕES DOS ELEMENTOS DA DIREÇÃO/DIRETORES FACE A CADA UMA DAS COMPETÊNCIAS/HABILIDADES DE CADA DOMINIO	98
3.2. ANÁLISE DAS OPÇÕES DOS ELEMENTOS DA DIREÇÃO/DIRETORES FACE A CADA DOMINIO DE LIDERANÇA, A TER EM CONTA NA SUAS PRÁTICAS DIÁRIAS	128
3.3. ANÁLISE DA CONCORDÂNCIA ENTRE AS OPÇÕES DOS ELEMENTOS DA DIREÇÃO/DIRETORES FACE A CADA UMA DAS COMPETÊNCIAS E OS DOMÍNIOS DE LIDERANÇA	132
3.4. ANÁLISE DAS OPÇÕES DOS PROFESSORES FACE A CADA UMA DAS COMPETÊNCIAS/HABILIDADES EM CADA DOMINIO	134
3.5. ANÁLISE DOS ATRIBUTOS DOS DOMINIOS DE LIDERANÇA RELATIVAMENTE AOS DIRETORES NAS SUAS PRÁTICAS DIÁRIAS NA PERSPETIVA DOS PROFESSORES QUE VIVENCIAM ESSAS PRÁTICAS	160
3.5.1. ORIENTAÇÃO ESTRATÉGICA, VISÃO E MISSÃO	160
3.5.2. PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	163
3.5.3. RELAÇÕES INTERPESSOAIS E DESENVOLVIMENTO	166
3.5.4. ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DE RECURSOS	169
3.5.5. PRESTAÇÃO DE CONTAS E RESPONSABILIZAÇÃO	172

3.5.6. RELAÇÕES COM A COMUNIDADE E CONTEXTOS	175
3.6. ANÁLISE DAS OPÇÕES DOS DOCENTES FACE A CADA DOMÍNIO DE LIDERANÇA	178
3.7. ANÁLISE DA CONCORDÂNCIA ENTRE OPÇÕES DOS DOCENTES FACE A CADA UMA DAS COMPETÊNCIAS/HABILIDADES E OS DOMÍNIOS DE LIDERANÇA	181
3.8. ANÁLISE DOS ATRIBUTOS DOS DOMÍNIOS DE LIDERANÇA SELECIONADOS PELOS DIRETORES RELATIVAMENTE AOS ATRIBUTOS DE LIDERANÇA INDICADOS PELOS DOCENTES	183
3.8.1. ORGANIZAÇÃO ESTRATÉGICA, VISÃO E MISSÃO	183
3.8.2. PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	186
3.8.3. RELAÇÕES INTERPESSOAIS E DESENVOLVIMENTO	189
3.8.4. ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DE RECURSOS	192
3.8.5. PRESTAÇÃO DE CONTAS E RESPONSABILIZAÇÃO	194
3.8.6. RELAÇÕES COM A COMUNIDADE E CONTEXTOS	197
3.9. ANÁLISE DAS OPÇÕES DOS DOCENTES RELATIVAMENTE AOS ATRIBUTOS DE CADA DOMÍNIO ESSENCIAIS AO PAPEL DE DIRETOR EM RELAÇÃO AOS ATRIBUTOS DE CADA DOMÍNIO DEMONSTRADOS PELOS SEUS DIRETORES	200
3.9.1. ORIENTÇÃO ESTRATÉGICA, VISÃO E MISSÃO	200
3.9.2. PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM	202
3.9.3. RELAÇÕES INTERPESSOAIS E DESENVOLVIMENTO	204
3.9.4. ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DE RECURSOS	206
3.9.5. PRESTAÇÃO DE CONTAS E RESPONSABILIZAÇÃO	208
3.9.6. RELAÇÕES COM A COMUNIDADE E CONTEXTOS	210
3.10. ANÁLISE DOS DOMÍNIOS DE LIDERANÇA SELECIONADOS PELOS DIRETORES E OS DOMÍNIOS SELECIONADOS PELOS DOCENTES	212

3.11. CONSTRUÇÃO DE UM QUADRO DE REFERENCIA DE LIDERANÇA PARA O DIRETOR DE ESCOLA	214
CONSIDERAÇÕES FINAIS	221
REFERÊNCIA BIBLIOGRAFICA	234
APÊNDICES	244
APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO /DOCENTES	244
APÊNDICE II – QUESTIONÁRIO /DIRETORES	253

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1 - OPÇÕES DO GRUPO A EM FUNÇÃO DOS NÍVEIS DE CONCORDÂNCIA PARA A DIMENSÃO: ORIENTAÇÃO ESTRATÉGICA, VISÃO E MISSÃO	99
TABELA 2 - OPÇÕES DO GRUPO A EM FUNÇÃO DOS NÍVEIS DE CONCORDÂNCIA PARA A DIMENSÃO: ORIENTAÇÃO ESTRATÉGICA, VISÃO E MISSÃO	101
TABELA 3 - OPÇÕES DO GRUPO A EM FUNÇÃO DOS NÍVEIS DE CONCORDÂNCIA HIERARQUIZADOS PARA A DIMENSÃO: ORIENTAÇÃO ESTRATÉGICA, VISÃO E MISSÃO	103
TABELA 4 - OPÇÕES DO GRUPO A EM FUNÇÃO DOS NÍVEIS DE CONCORDÂNCIA PARA A DIMENSÃO: PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	104
TABELA 5 - OPÇÕES DO GRUPO A EM FUNÇÃO DOS NÍVEIS DE CONCORDÂNCIA PARA A DIMENSÃO: PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	106
TABELA 6 - OPÇÕES DO GRUPO A EM FUNÇÃO DOS NÍVEIS DE CONCORDÂNCIA HIERARQUIZADOS PARA A DIMENSÃO: PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	108
TABELA 7 - OPÇÕES DO GRUPO A EM FUNÇÃO DOS NÍVEIS DE CONCORDÂNCIA PARA A DIMENSÃO: RELAÇÕES INTERPESSOAIS E DESENVOLVIMENTO ..	110
TABELA 8 - OPÇÕES DO GRUPO A EM FUNÇÃO DOS NÍVEIS DE CONCORDÂNCIA PARA A DIMENSÃO: RELAÇÕES INTERPESSOAIS E DESENVOLVIMENTO ..	111
TABELA 9 - OPÇÕES DO GRUPO A EM FUNÇÃO DOS NÍVEIS DE CONCORDÂNCIA PARA A DIMENSÃO: RELAÇÕES INTERPESSOAIS E DESENVOLVIMENTO ..	113
TABELA 10 - OPÇÕES DO GRUPO A EM FUNÇÃO DOS NÍVEIS DE CONCORDÂNCIA PARA A DIMENSÃO: ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DE RECURSOS	115
TABELA 11 - OPÇÕES DO GRUPO A EM FUNÇÃO DOS NÍVEIS DE CONCORDÂNCIA PARA A DIMENSÃO: ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DE RECURSOS	116
TABELA 12 - OPÇÕES DO GRUPO A EM FUNÇÃO DOS NÍVEIS DE CONCORDÂNCIA HIERARQUIZADOS PARA A DIMENSÃO: ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DE RECURSOS	118
TABELA 13 - OPÇÕES DO GRUPO A EM FUNÇÃO DOS NÍVEIS DE CONCORDÂNCIA PARA A DIMENSÃO: PRESTAÇÃO DE CONTAS E RESPONSABILIZAÇÃO	120

TABELA 14 - OPÇÕES DO GRUPO A EM FUNÇÃO DOS NÍVEIS DE CONCORDÂNCIA PARA A DIMENSÃO: PRESTAÇÃO DE CONTAS E RESPONSABILIZAÇÃO	121
TABELA 15 - OPÇÕES DO GRUPO A EM FUNÇÃO DOS NÍVEIS DE CONCORDÂNCIA HIERARQUIZADOS PARA A DIMENSÃO: PRESTAÇÃO DE CONTAS E RESPONSABILIZAÇÃO	123
TABELA 16 - OPÇÕES DO GRUPO A EM FUNÇÃO DOS NÍVEIS DE CONCORDÂNCIA PARA A DIMENSÃO: RELAÇÕES COM A COMUNIDADE E CONTEXTOS	124
TABELA 17 - OPÇÕES DO GRUPO A EM FUNÇÃO DOS NÍVEIS DE CONCORDÂNCIA PARA A DIMENSÃO: RELAÇÕES COM A COMUNIDADE E CONTEXTOS	125
TABELA 18 - OPÇÕES DO GRUPO A EM FUNÇÃO DOS NÍVEIS DE CONCORDÂNCIA HIERARQUIZADOS PARA A DIMENSÃO: RELAÇÕES COM A COMUNIDADE E CONTEXTOS	127
TABELA 19 - OPÇÕES DO GRUPO A FACE ÀS DIMENSÕES DE LIDERANÇA RELEVANTES PARA AS ATUAIS FUNÇÕES DE DIRETOR DE ESCOLA	129
TABELA 20 - DISTRIBUIÇÃO DO GRUPO A EM FUNÇÃO DAS DIMENSÕES	131
TABELA 21 - MEDIDAS DE DISPERSÃO	131
TABELA 22 - DIMENSÕES - CONCORDÂNCIA PARA O GRUPO A	132
TABELA 23 - OPÇÕES DO GRUPO B EM FUNÇÃO DOS NÍVEIS DE CONCORDÂNCIA PARA A DIMENSÃO: ORIENTAÇÃO ESTRATÉGICA, VISÃO E MISSÃO	135
TABELA 24 - OPÇÕES DO GRUPO B EM FUNÇÃO DOS NÍVEIS DE CONCORDÂNCIA PARA A DIMENSÃO: ORIENTAÇÃO ESTRATÉGICA, VISÃO E MISSÃO	137
TABELA 25 - OPÇÕES DO GRUPO B EM FUNÇÃO DOS NÍVEIS DE CONCORDÂNCIA HIERARQUIZADOS PARA A DIMENSÃO: ORIENTAÇÃO ESTRATÉGICA, VISÃO E MISSÃO	139
TABELA 26 - OPÇÕES DO GRUPO B EM FUNÇÃO DOS NÍVEIS DE CONCORDÂNCIA PARA A DIMENSÃO: PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	140
TABELA 27 - OPÇÕES DO GRUPO B EM FUNÇÃO DOS NÍVEIS DE CONCORDÂNCIA PARA A DIMENSÃO: PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	141
TABELA 28 - OPÇÕES DO GRUPO EM FUNÇÃO DOS NÍVEIS DE CONCORDÂNCIA HIERARQUIZADOS PARA A DIMENSÃO: PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	143

TABELA 29 - OPÇÕES DO GRUPO B EM FUNÇÃO DOS NÍVEIS DE CONCORDÂNCIA PARA A DIMENSÃO: RELAÇÕES INTERPESSOAIS E DESENVOLVIMENTO .	144
TABELA 30 - OPÇÕES DO GRUPO B EM FUNÇÃO DOS NÍVEIS DE CONCORDÂNCIA PARA A DIMENSÃO: RELAÇÕES INTERPESSOAIS E DESENVOLVIMENTO .	145
TABELA 31- OPÇÕES DO GRUPO B EM FUNÇÃO DOS NÍVEIS DE CONCORDÂNCIA HIERARQUIZADOS PARA A DIMENSÃO: RELAÇÕES INTERPESSOAIS E DESENVOLVIMENTO	147
TABELA 32 - OPÇÕES DO GRUPO B EM FUNÇÃO DOS NÍVEIS DE CONCORDÂNCIA PARA A DIMENSÃO: ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DE RECURSOS	148
TABELA 33 - OPÇÕES DO GRUPO B EM FUNÇÃO DOS NÍVEIS DE CONCORDÂNCIA PARA A DIMENSÃO: ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DE RECURSOS	149
TABELA 34 - OPÇÕES DO GRUPO B EM FUNÇÃO DOS NÍVEIS DE CONCORDÂNCIA HIERARQUIZADOS PARA A DIMENSÃO: ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DE RECURSOS	151
TABELA 35 - OPÇÕES DO GRUPO B EM FUNÇÃO DOS NÍVEIS DE CONCORDÂNCIA PARA A DIMENSÃO: PRESTAÇÃO DE CONTAS E RESPONSABILIZAÇÃO	152
TABELA 36 - OPÇÕES DO GRUPO B EM FUNÇÃO DOS NÍVEIS DE CONCORDÂNCIA PARA A DIMENSÃO:PRESTAÇÃO DE CONTAS E RESPONSABILIZAÇÃO	153
TABELA 37 - OPÇÕES DO GRUPO B EM FUNÇÃO DOS NÍVEIS DE CONCORDÂNCIA HIERARQUIZADOS PARA A DIMENSÃO:PRESTAÇÃO DE CONTAS E RESPONSABILIZAÇÃO	155
TABELA 38 - OPÇÕES DO GRUPO B EM FUNÇÃO DOS NÍVEIS DE CONCORDÂNCIA PARA A DIMENSÃO:RELAÇÕES COM A COMUNIDADE E CONTEXTOS	156
TABELA 39 - OPÇÕES DO GRUPO B EM FUNÇÃO DOS NÍVEIS DE CONCORDÂNCIA PARA A DIMENSÃO:RELAÇÕES COM A COMUNIDADE E CONTEXTOS	157
TABELA 40 - OPÇÕES DO GRUPO B EM FUNÇÃO DOS NÍVEIS DE CONCORDÂNCIA HIERARQUIZADOS PARA A DIMENSÃO: RELAÇÕES COM A COMUNIDADE E CONTEXTOS	159
TABELA 41 - OPÇÕES DO GRUPO B PARA A DIMENSÃO:ORIENTAÇÃO ESTRATÉGICA, VISÃO E MISSÃO	161
TABELA 42 - MEDIDAS DE DISPERSÃO.....	162
TABELA 43 - ORIENTAÇÃO ESTRATÉGICA, VISÃO E MISSÃO	163

TABELA 44 - OPÇÕES DO GRUPO B PARA A DIMENSÃO:PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	164
TABELA 45 - MEDIDAS DE DISPERSÃO.....	165
TABELA 46 - PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	166
TABELA 47 - OPÇÕES DO GRUPO B PARA A DIMENSÃO: RELAÇÕES INTERPESSOAIS E DESENVOLVIMENTO	167
TABELA 48 - MEDIDAS DE DISPERSÃO.....	168
TABELA 49 - RELAÇÕES INTERPESSOAIS E DESENVOLVIMENTO	169
TABELA 50 - OPÇÕES DO GRUPO B PARA A DIMENSÃO: ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DE RECURSOS	170
TABELA 51 - MEDIDAS DE DISPERSÃO.....	171
TABELA 52 - ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DE RECURSOS.....	172
TABELA 53 - OPÇÕES DO GRUPO B PARA A DIMENSÃO:PRESTAÇÃO DE CONTAS E RESPONSABILIZAÇÃO	173
TABELA 54 - MEDIDAS DE DISPERSÃO.....	174
TABELA 55 - PRESTAÇÃO DE CONTAS E RESPONSABILIZAÇÃO	175
TABELA 56 - OPÇÕES DO GRUPO B PARA A DIMENSÃO: RELAÇÃO COM A COMUNIDADE E CONTEXTOS.....	176
TABELA 57 - MEDIDAS DE DISPERSÃO.....	177
TABELA 58 - RELAÇÃO COM A COMUNIDADE E CONTEXTOS	178
TABELA 59 - OPÇÕES DO GRUPO B EM FUNÇÃO DOS NÍVEIS DE CONCORDÂNCIA PARA CADA DIMENSÃO	179
TABELA 60- OPÇÕES DO GRUPO B EM FUNÇÃO DAS DIMENSÕES HIERARQUIZADAS.....	180
TABELA 61 - CONCORDÂNCIA ENTRE ATRIBUTOS DAS DIMENSÕES E AS DIMENSÕES PARA O GRUPO B	181
TABELA 62 - OPÇÕES DOS DIRETORES E DOCENTES FACE AOS ATRIBUTOS DA DIMENSÃO:ORIENTAÇÃO ESTRATÉGICA, VISÃO E MISSÃO	184
TABELA 63 - MEDIDAS DE DISPERSÃO.....	186
TABELA 64 - OPÇÕES DOS DIRETORES E DOCENTES FACE AOS ATRIBUTOS DA DIMENSÃO:PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	187
TABELA 65 - MEDIDAS DE DISPERSÃO.....	189

TABELA 66 - OPÇÕES DOS DIRETORES E DOCENTES FACE AOS ATRIBUTOS DA DIMENSÃO: RELAÇÕES INTERPESSOAIS E DESENVOLVIMENTO.....	190
TABELA 67 - MEDIDAS DE DISPERSÃO.....	191
TABELA 68 - OPÇÕES DOS DIRETORES E DOCENTES FACE AOS ATRIBUTOS DA DIMENSÃO: ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DE RECURSOS	192
TABELA 69 - MEDIDAS DE DISPERSÃO.....	194
TABELA 70 - OPÇÕES DOS DIRETORES E DOCENTES FACE AOS ATRIBUTOS DA DIMENSÃO:PRESTAÇÃO DE CONTAS E RESPONSABILIZAÇÃO	195
TABELA 71 - MEDIDAS DE DISPERSÃO.....	197
TABELA 72 - OPÇÕES DOS DIRETORES E DOCENTES FACE AOS ATRIBUTOS DA DIMENSÃO:RELAÇÕES COM A COMUNIDADE E CONTEXTOS	198
TABELA 73 - MEDIDAS DE DISPERSÃO.....	199
TABELA 74 - ORIENTAÇÃO ESTRATÉGICA, VISÃO E MISSÃO	201
TABELA 75 - PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	203
TABELA 76 - RELAÇÕES INTERPESSOAIS E DESENVOLVIMENTO	205
TABELA 77 - ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DE RECURSOS.....	207
TABELA 78 - PRESTAÇÃO DE CONTAS E RESPONSABILIZAÇÃO	209
TABELA 79 -RELAÇÕES COM A COMUNIDADE E CONTEXTOS	211
TABELA 80 - DIMENSÕES - OPÇÕES DOS DIRETORES E DOCENTES	213

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - ORIENTAÇÃO ESTRATÉGICA, VISÃO E MISSÃO.....	102
GRÁFICO 2 - PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	107
GRÁFICO 3 - RELAÇÕES INTERPESSOAIS E DESENVOLVIMENTO.....	112
GRÁFICO 4 - ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DE RECURSOS	117
GRÁFICO 5 - PRESTAÇÃO DE CONTAS E RESPONSABILIZAÇÃO.....	122
GRÁFICO 6 - RELAÇÕES COM A COMUNIDADE E CONTEXTOS.....	126
GRÁFICO 7 - DIMENSÕES	130
GRÁFICO 8 - CONCORDÂNCIA.....	133
GRÁFICO 9 - ORIENTAÇÃO ESTRATÉGICA, VISÃO E MISSÃO	138
GRÁFICO 10- PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	142
GRÁFICO 11- RELAÇÕES INTERPESSOAIS E DESENVOLVIMENTO	146
GRÁFICO 12- ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DE RECURSOS	150
GRÁFICO 13 - PRESTAÇÃO DE CONTAS E RESPONSABILIZAÇÃO.....	154
GRÁFICO 14 - RELAÇÕES COM A COMUNIDADE E CONTEXTOS.....	158
GRÁFICO 15 - ORIENTAÇÃO ESTRATÉGICA, VISÃO E MISSÃO.....	162
GRÁFICO 16 - PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	165
GRÁFICO 17- RELAÇÕES INTERPESSOAIS E DESENVOLVIMENTO	168
GRÁFICO 18 -ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DE RECURSOS	171
GRÁFICO 19 - PRESTAÇÃO DE CONTAS E RESPONSABILIZAÇÃO.....	174
GRÁFICO 20 - RELAÇÕES COM A COMUNIDADE E CONTEXTOS.....	177
GRÁFICO 21- DIMENSÕES.....	180
GRÁFICO 22 - CONCORDÂNCIA.....	182
GRÁFICO 23 - ORIENTAÇÃO ESTRATÉGICA, VISÃO E MISSÃO.....	185
GRÁFICO 24 - PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	188
GRÁFICO 25 - RELAÇÕES INTERPESSOAIS E DESENVOLVIMENTO.....	191
GRÁFICO 26 - ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DE RECURSOS	193
GRÁFICO 27 - PRESTAÇÃO DE CONTAS E RESPONSABILIZAÇÃO.....	196
GRÁFICO 28 - RELAÇÕES COM A COMUNIDADE E CONTEXTOS.....	199
GRÁFICO 29 - ORIENTAÇÃO ESTRATÉGICA, VISÃO E MISSÃO.....	202

GRÁFICO 30 - PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	204
GRÁFICO 31- RELAÇÕES INTERPESSOAIS E DESENVOLVIMENTO	206
GRÁFICO 32 - ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DE RECURSOS	208
GRÁFICO 33 - PRESTAÇÃO DE CONTAS E RESPONSABILIZAÇÃO.....	210
GRÁFICO 34 - RELAÇÕES COM A COMUNIDADE E CONTEXTOS.....	212
GRÁFICO 35 - DIMENSÕES	214

INTRODUÇÃO

O ritmo atual dos avanços científicos e tecnológicos estimula a nossa imaginação e permite-nos vislumbrar um futuro radicalmente diferente do mundo que hoje conhecemos. Vivemos tempos conturbados de crise económica, política e social, numa sociedade complexa, heterogénea, flutuante nos valores e repleta de sinais contraditórios. Como menciona o sociólogo Edgar Morin (2000), é uma sociedade de grande riqueza histórica, mas de enorme incerteza humana e social; uma sociedade extraordinária que foi capaz de construir, no tempo e no espaço, um local de encontro de diversas gerações – a Escola.

Ao longo dos tempos, a escola foi-se organizando e crescendo à luz das necessidades da sociedade cada vez mais globalizada e competitiva. Num contexto social e cultural manifestamente mais exigente, é fundamental que a escola se atualize e se organize, para acompanhar de forma concertada e colaborativa as transformações que ocorrem na sociedade. Neste cenário, em que os desafios impostos à escola não cessam de aumentar, a par da expansão ilimitada nas novas tecnologias de informação e comunicação, novas competências profissionais são solicitadas a todos os intervenientes da comunidade escolar.

No quadro deste desafio, verifica-se que os docentes são confrontados constantemente com novas tarefas, face à transferência de poderes e funções que têm vindo a ocorrer do plano nacional e regional para o plano local, reconhecendo a escola como um lugar central de gestão. Esta descentralização relativamente às tomadas de decisões arrastou consigo uma transferência para a escola de um maior volume de responsabilidades. Desta forma, à escola é exigido uma maior concentração na melhoria da sua qualidade, uma nova abordagem de ensino e aprendizagem visando práticas de ensino mais colaborativas em torno dos resultados escolares. Pretende-se assim que a ação política da escola seja perspetivada, não no plano de direção externa à escola, mas a partir do seu interior, o que se traduz numa maior exigência sobre a direção da escola e, consequentemente, sobre o Diretor Escolar (Formosinho e Machado, 2000).

Hoje, o Diretor da escola não só é confrontado com um conjunto de responsabilidades criadas pelo complexo de políticas educativas, as quais devem implantar na escola, como também o seu papel se tornou num dos focos das principais agendas das políticas educativas.

Neste contexto, o Diretor é chamado a exercer uma «Nova Gestão Pública», instituída através de normativos que acentuam uma erosão de liderança unipessoal e uma forte concentração de poderes. Com o intuito de veicular lideranças boas, fortes e eficazes, a figura de Diretor é apresentada como o «rosto» do primeiro responsável da escola ou agrupamento de escolas, com poderes para nomear ou demitir gestores intermédios e outros, podendo exercer o cargo por um período de 4 mandatos.

A Comissão Europeia salienta no programa de Educação e Treino 2020 que há evidências de que a direção da escola, depois da qualidade dos professores, é o fator que mais afeta a aprendizagem dos alunos. Este programa refere ainda que uma boa liderança de escola pode melhorar a aprendizagem e o ensino através do fortalecimento da cultura de escola, da modificação da estrutura organizacional, da construção de processos colaborativos e da gestão do clima de escola. Neste seguimento, a Comissão Europeia menciona a necessidade de o Diretor Escolar, na figura de líder, e na interface entre o complexo das políticas educativas e a sua implantação ao nível de escola, se focar na melhoria da qualidade da escola.

A nível Europeu, as atuais políticas educativas enfatizam o papel crucial dos líderes e especificamente a do Diretor de Escola na promoção da melhoria da qualidade de escola, promovendo aprendizagens eficazes, visando por parte dos jovens a aquisição de um conjunto de competências essenciais para desenvolverem o seu potencial e se tornarem membros ativos da sociedade em que vivemos. Os atuais governantes reconhecem que são fundamentais «conhecimentos», «habilidades» e «empenho» por parte dos docentes, bem como é essencial assegurar uma liderança de qualidade a fim de se atingir uma alta qualidade nos resultados escolares. Perante estes dados adquiridos pelos pesquisadores de diversos países, a União Europeia (2009) aponta a necessidade de um maior investimento na formação dos docentes e um maior reforço na liderança escolar, como objetivos cruciais para a melhoria da qualidade e eficiência dos sistemas educativos. Nesta linha de pensamento, Muijs e Harris (2003) salientam que a posição do Diretor na escola tem uma influência indireta e poderosa na capacidade de melhoria da aprendizagem dos alunos. Ainda sobre esta temática, Harris (2003), Fullan (2003) e Sergiovanni (2004) consideram que, face aos desafios atuais, a dispersão da autoridade e da liderança no interior da escola favorece a melhoria da escola. Segundo estes autores, essa dispersão permitirá construir uma comunidade de aprendizagem profissional, motivar os docentes, melhorar a qualidade do ensino na sala de aula, o que promoverá um maior impacto no desenvolvimento do aluno.

Ciente da importância do papel do Diretor de escola, enquanto líder de uma organização escolar, importa, pois, questionar: encontrar-se-ão preparados os Diretores de hoje para enfrentar a panóplia de responsabilidades que lhe são impostas? Que perfil e competências deve possuir o Diretor de escola visando a melhoria da escola?

Parece-nos, pois, pertinente investigar as competências essenciais ao atual papel de Diretor escolar, na ótica dos docentes, bem como construir um *quadro de referência de liderança*.

Neste sentido, pretende-se identificar as competências que um grupo de docentes do 3º ciclo básico e secundário julgam prioritárias ao atual papel de diretor escolar, isto é, construir um *quadro de referência de liderança* para o Diretor de escola. Para tal, privilegiarei as competências/habilidades, constantes nos *quadros de referência de liderança*, indicadas por três países, de um conjunto de países que integram a OCDE, e que apresentam práticas de lideranças escolares tidas como positivas, como suporte teórico principal da investigação. Salienta-se ainda que estes quadros de referência resultam de diversos estudos e relatórios apresentados pela OCDE e que envolvem vários intervenientes. Um desses estudos apresentados em 2008 por um grupo de investigadores (Pont; Nusch; Moorman et al.), e delineado numa perspetiva transcultural, envolvendo vinte e dois países que integram a OCDE, permitiu identificar e sintetizar práticas de liderança escolar referentes ao desempenho e funções dos líderes. Assim, com base no estudo comparativo sobre liderança educacional, foi possível identificar os principais padrões de liderança referentes ao desempenho e funções dos líderes escolares. Posteriormente, um outro relatório (Scheicher, 2012), também da iniciativa da OCDE, aponta estratégias de ação de liderança como sendo eficazes em países tais como Inglaterra, Canadá e Austrália, tendo por base a análise de critérios considerados eficazes para o exercício da liderança, nomeadamente, a relação da liderança com os resultados do ensino e aprendizagem.

Diante do exposto, e após uma revisão criteriosa da literatura, foi possível verificar que os quadros de referência de liderança constituem um instrumento fundamental para a definição da essência do cargo e das respetivas tarefas profissionais do Diretor de escola, contribuindo desta forma para uma definição mais adequada dos processos de formação, seleção e avaliação do Diretor de escola.

Neste enquadramento, e para uma melhor compreensão do problema relatado, foram definidos os seguintes objetivos específicos: (1) averiguar a importância que os diretores associam aos atributos de cada dimensão de liderança; (2) averiguar a importância que os diretores

associam a cada dimensão; (3) Verificar a coerência entre os atributos e as respectivas dimensões de acordo com as opiniões expressa pelos diretores; (4) averiguar a importância que os docentes associam aos atributos de cada dimensão de liderança; (5) averiguar a importância que os docentes associam a cada dimensão de liderança; (6) Verificar a coerência entre os atributos e as respectivas dimensões, na opinião dos docentes; (7) Verificar a concordância entre os atributos das dimensões que os docentes e diretores julgam essenciais ao atual papel de Diretor; (8) Analisar de que forma os diretores têm em linha de conta os atributos das dimensões de liderança, nas suas práticas diárias, na perspectiva dos docentes que vivenciam essas práticas; (9) Verificar a concordância entre os atributos que os docentes julgam essenciais ao papel do Diretor e os atributos que os diretores assumem no seu dia-a-dia, na perspectiva dos docentes; (10) Verificar a concordância entre as dimensões que os docentes e diretores julgam essenciais ao cargo de Diretor; (11) Identificar as dimensões de liderança que constituíram o *quadro de referência de liderança* desejável de um líder de escola, em Portugal, atendendo por um lado às Dimensões que os Diretores e Docentes identificaram como sendo os mais importantes para a atuação de um líder.

Com o intuito de alcançar os objetivos propostos neste estudo, efetuou-se um conjunto de procedimentos teóricos e práticos que permitiram elaborar a presente investigação. Deste modo, apresentamos o trabalho de investigação estruturado em duas partes, uma de natureza teórica e outra de natureza empírica.

A primeira parte, intitulada *Construção de um Quadro Teórico de Referência*, é constituída por três pontos. Assim, o primeiro ponto, *Olhares sobre a Escola*, reflete uma abordagem histórica das alterações que ocorreram na sociedade contemporânea e consequentemente no sistema educativo, ao longo dos tempos, face às principais reformas educativas a nível global e especialmente em Portugal. No segundo ponto, *Administração e Gestão Educacional em Portugal*, é debatida a problemática das grandes alterações que ocorreram na educação em Portugal relativamente à questão da administração e gestão educacional. O último ponto do enquadramento teórico evidencia a liderança escolar como uma tendência do século XXI, mas fundamentalmente aborda as competências essenciais à prática de liderança por parte do Diretor Escolar, na ótica de diversos autores. Contudo, uma maior atenção será dada às competências profissionais, à luz dos quadros de referência de liderança de Inglaterra, Canadá e Estados Unidos.

A segunda parte da investigação em causa, mais concretamente de natureza empírica, é composta por três pontos. No primeiro ponto, designado de *Problemática*, é apresentado o objetivo nuclear desta investigação, bem como os objetivos específicos. No segundo ponto, intitulado *Metodologia da Pesquisa*, são delineados e justificados todos os recursos metodológicos aplicados na abordagem da pesquisa. Ou seja, é apresentado o tipo de pesquisa, a caracterização dos sujeitos em estudo, o contexto em que foi realizada a recolha de dados, bem como o instrumento aplicado em estudo.

No terceiro ponto, *Apresentação e Análise de Resultados*, é apresentado uma sequência de resultados em tabelas e gráficos acompanhados de uma análise pormenorizada que obedece às questões formuladas nos objetivos específicos.

Na parte final, da investigação podemos contemplar as conclusões da investigação, as limitações encontradas e as contribuições desta pesquisa para pesquisas futuras.

PARTE I

CONSTRUÇÃO DE UM QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA

1.OLHARES SOBRE A ESCOLA

Sentir a escola do presente é um ato muito corajoso, porém, imaginar a escola do futuro é um enigma muito mais arriscado. No entanto, olhar para a escola do passado é uma tarefa essencial para compreender a escola de hoje. Entender como se desenvolveu e se estabilizou o mundo educativo a nível histórico, sociológico e político é fundamental para compreender a escola do presente e preparar a escola do futuro.

1.1 A EVOLUÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO

Segundo Candeias (2009), o sistema educativo é definido em sentido lato como um dos processos fundamentais de socialização da Modernidade. De outro modo, podemos entender a noção de sistema educativo como resultado de um processo de vários subsistemas escolares existentes no século XVIII, tais como: Colégios, Universidades e Escolas de Primeiras letras, que, ultrapassando uma legitimação disseminada pela igreja, encontrará na figura do Estado e, mais tarde, no Estado-nação a chamada «célula política» fundamental da Modernidade. Trata-se de um processo cada vez mais ordenado e centralizado de modos similares na maioria das sociedades que conduzirá a uma arrumação homogénea de métodos e conteúdos nas estruturas curriculares que naturalmente emergem dentro de um sistema de regras e de leis previamente estabelecidas pelos Estados Modernos. Assim, de forma desigual e consoante a penetração dos fatores de desenvolvimento económico e político que se conjugam no sentido ascendente na Europa e no Ocidente, rumo ao domínio do mundo, se fez sentir o carácter inovador de conceber a educação. Para garantir esta inovação como fator de mudança social irreversível, foi necessário, por um lado, estabelecer leis que constituíssem a obrigatoriedade de todas as crianças frequentarem a escola, independentemente da religião, etnia, ou estatuto social de pertença, e, por outro lado, criar uma nova relação entre a sociedade e a escola.

Nesta perspetiva, a escola deve ser percecionada não só como um bem raro e valioso, mas sobretudo como um bem sem o qual é impensável viver.

A escolarização das sociedades tornou-se uma tarefa arriscada, lenta e extremamente dispendiosa, numa época marcada pela industrialização no mundo. Esta universalidade, que resultará de um balanço entre os cálculos que as famílias fazem entre «mandar» para a escola uma criança ou para o trabalho infantil e a capacidade de os Estados exercerem uma pressão no sentido de tornar a escolaridade efetiva, resultará mais tarde na necessidade de as sociedades ultrapassarem as situações de economia de subsistência de crescimento lento, ou mesmo estagnado. Neste cenário, Candeias (2009, p. 10) refere que:

“Sem riqueza, pressão social e política por parte das diversas elites e capacidade de organização e gestão por parte da sociedade política, não se consegue escolarizar um povo, tornando-o em nação, mas sem que este aquiesça, pouco se poderá ser feito, pelo menos nos encontramos perante um dos contactos sociais mais importantes da Humanidade recente.”

E será este contrato que levará o mundo dos séculos XIX e XX a aderir a um modelo curricular e organizacional similar para todos, fazendo realçar o sistema educativo contemporâneo como um processo de socialização da Humanidade, dominante da Modernidade. Assim, emerge e generaliza-se de um modo diferente a construção de seres humanos, não através da família, nem da igreja, mas a partir da escola do Estado, que terá uma função socializante das jovens gerações. Desta forma, a partir de meados do século XIX, no Ocidente, e a partir do século XX pelo mundo, tornou-se impossível conceber a educação das crianças sem o recurso à escola (Candeias, 2009).

Invenção histórica contemporânea, resultado de duas revoluções, industrial e liberal, a escola é uma marca do início da modernidade e que proporcionou algumas inovações. Esta, ao emergir como uma instância educativa especializada, vai provocar uma distinção analítica entre três dimensões da escola traduzindo-se na definição de escola como sendo «uma forma, uma organização e uma instituição» (Canário, 2005). Nesta perspetiva, a escola é uma nova forma de conceber a aprendizagem numa dimensão pedagógica, com uma nova organização, uma vez que se transitou de um ensino individualizado para modos de ensino simultâneo e, finalmente, a escola é uma instituição que funciona como uma «fábrica de cidadãos» baseada num leque de valores inalterados e intrínsecos.

Deste modo se foi consolidando o modelo escolar, «o único melhor sistema», como refere David Tyack (1974) numa das suas citações relativamente à escola, capaz de assegurar a

educação das crianças. No final do século XIX, este modelo representa uma revolução nos modos de socialização fundado no capitalismo liberal e num sistema de estados-nação exercido num lugar próprio e num tempo distinto das outras atividades sociais, que permite às crianças progredirem de forma sistemática nas aprendizagens escolares. Num «tempo de certezas» que, segundo Canário (2005, p.67), corresponde a um período de grande harmonia entre a escola e o seu contexto externo e repleto de coerências internas entre as suas diversas dimensões.

Num contexto político, a escola do «tempo das certezas» ou escola moderna conseguiu adquirir a tutela do ensino apoiada num grupo de funcionários que, até então, era considerado um bem adquirido pela igreja. Funcionando como o principal sustentáculo de um sistema político, a escola desempenha um papel principal na construção de uma coesão e solidariedade nacionais. Assim sendo, podemos entender a escola como uma instituição que assume uma nova função socializadora, ou, como cita Queiroz (1995, p.6), um modo diferente de “fabricar o ser social” perante um Estado educador. Ou ainda, como refere João Barroso (1996, p.50), a escola é “um instrumento de inculcação de valores e de normas sociais” concomitante com um processo que prepara os cidadãos para a produção fabril.

Olhando para o passado, podemos ver uma escola tranquila, sem conflitos, harmoniosa no contexto interno e externo, que reflete a incorporação de princípios morais e numa adesão a um sistema de valores que permite criar um novo ser: uma instituição que foi chamada a desempenhar um papel importante na sociedade do ponto de vista social, em que o estatuto social transmitido via familiar é agora adquirido pela ação individual. Ao mesmo tempo, no plano económico, a escola participa historicamente na construção de uma sociedade industrial.

A invenção da escola possibilitou criar e tornar hegemónica uma nova forma de aprender através de uma nova relação social, isto é, através de uma nova relação pedagógica entre professor e aluno. Neste contexto, a memorização, a penalização do erro e aprendizagem de respostas constituem o novo processo de aprendizagem, radiado pelo «professor missionário», detentor de um forte autoritarismo e de um enorme prestígio social, que marcou a «escola da certeza» (Canário, 2005). Uma escola uniforme habituada a trabalhar com um público também ele uniforme, impulsionadora de uma escolarização em grande escala, mas que, simultaneamente, concebia uma panóplia de desigualdades sociais.

Analisando a escola adaptada ao «tempo de certezas», a nível social, político e económico, verifica-se que, apesar de ser entendida como justa, é também ela visionada como elitista, uma vez que promove a ascensão social dos indivíduos que se destacam pelo seu mérito.

No entendimento de Rui Canário (2005), a escola do «tempo de certezas» progride para uma escola num «tempo de promessas», que corresponde a uma transição da escola de elites para uma escola de massas: uma escola de acesso garantido a todos que resulta de uma explosão escolar e que assinala o processo de democratização de acesso à escola, no contexto marcado pelo crescimento exponencial da oferta educativa escolar.

A progressiva expansão a todos os grupos sociais e todas as camadas gerou uma solidificação dos modelos de organização escolar e pedagógica. E, nesta perspetiva, desenvolveu-se uma gramática de escola que pretendia responder aos apelos da sociedade, ensinar a todos como se fosse um só. Este modelo de escola, surgido em França, rapidamente se estendeu praticamente a todos os países da comunidade mundial, constituindo um modelo de organização dominante e quase o único imaginável (Teodoro, 2001).

Perante uma época de prosperidade que se fazia sentir, entre a segunda Guerra Mundial e o primeiro choque petrolífero, em que a economia mundial cresce exponencialmente e em que a conflitualidade social é amortecida pelo papel regulador de Estado- providência, a explosão escolar da década de 60 constitui um importante fator para o desenvolvimento económico dos países desenvolvidos. Estabelecendo-se assim, uma relação entre o crescimento económico e os níveis de qualificação escolar da população, implicando um forte investimento por parte do estado, com a finalidade de organizar os sistemas educativos como se tratasse de uma produção em grande escala.

Nesta perspetiva, podemos inferir que:

“a construção da escola de massas é realizada, neste período, à imagem dos mesmos princípios reguladores presentes na produção económica: a produção em massa, com a tentativa de realizar economias de escala e ganhos de produtividade através do incentivo à inovação tecnológica” (Canário, 2005, p 44).

No entanto, rapidamente se passa de um estado de euforia a um estado de decepção, a nível económico, e consequentemente a nível educativo. O choque petrolífero marca o fim de um ciclo de ilusões relativamente às «sociedades de abundância» e a falência das promessas das escolas. A expansão escolar através de um modelo de ensino uniforme pretendia conduzir a uma maior permeabilidade da escola ao meio social, desta forma abrangia todos os alunos

anteriormente excluídos da sua frequência. Apesar de este modelo ter nascido da ideologia iluminista, igualitária e desenvolvimentista, não se encontrava preparado para a multiculturalidade que se avizinhava, nem tão pouco se adaptava à acentuada heterogeneidade estudantil (Brandão, 1999).

A intervenção da investigação sociológica contribuiu para demonstrar a inexistência de uma relação de linearidade entre a democratização do ensino e a ascensão social, e mesmo entre as oportunidades educativas e as oportunidades sociais (Canário, 2005). As teorias explicativas das desigualdades escolares que surgiram ao longo dos tempos afiguraram-se importantes para expor a realidade escolar, contribuindo, desta forma, para romper com o mito de que a educação promove igualdade. Os sociólogos Bourdieu e Passeron, impulsionadores da teoria da sociologia de reprodução, criadores de noções como *habitus*, campo e capital, acentuam a função repressiva e reprodutora da escola e interpretam as diferenças que ocorrem na instituição como um reflexo das desigualdades sociais. Neste contexto, os autores do capital social negam a explicação genética inerente à teoria dos Dons, responsabilizando o aluno e a família pelo insucesso ou sucesso do aluno. Por outro lado, Bourdieu e Passeron (1970) demonstravam e acusavam os fortes mecanismos, ocultos, segundo os quais a escola colaborava para a manutenção da estratificação social, continuando desta forma a beneficiar as elites.

De igual modo, nos EUA surgem vários estudos da década de 60 e 70 evidenciando os efeitos reais dos programas de democratização do ensino. Os estudos realizados por James Coleman serviram não só de catalisador a outros estudos, mas também de esperança aos decisores políticos, no sentido de reestruturar a escola e conseguir uma maior igualdade na sociedade. Os resultados do estudo realizado por Coleman e do estudo efetuado em 1972 por Christopher Jencks sugerem que a resolução do problema da desigualdade social estava no que ocorria fora da escola, e não no que ocorria no seu interior, colocando em causa as convicções até aqui predominantes. E, neste enquadramento, Basil Bernstein generaliza que a «educação não pode compensar a sociedade». Uma nova geração de investigadores empenhados na questão anterior começou a procurar entender de que forma os processos que ocorriam no interior da escola afetavam os resultados escolares, partindo do pressuposto de que esta compreensão era fundamental para entender a aquisição posterior de *status* por estes jovens na vida social. No âmbito desta conceção, Sammons, Hillman e Mortimore focalizaram os seus estudos nas

denominadas escolas eficazes. Este movimento procurava perceber de que modo é que os processos que ocorriam no interior da escola afetavam os resultados escolares, isto é, procuravam verificar de que forma as escolas enquanto organizações sociais afetavam os resultados académicos dos alunos (Lima, 2009).

De facto, com o advento acelerado da escola de massas em que todos os grupos sociais são obrigados a ir à escola, permite-se a democratização do ensino, em que era oferecida uma oportunidade de acesso, até aqui, somente facultada a determinados grupos. No entanto, esta aparente oportunidade de acesso abria as portas à imaginável oportunidade de insucesso, para a grande maioria dos grupos mais desfavorecidos, pois, em processos de massificação de ensino, em que se oferece idênticas abordagens de processos educativos, não se ponderam as diferentes características socioculturais e económicas dos indivíduos. E, sobretudo, não se reflete que os saberes, os valores, as experiências vivenciadas até ao momento de entrar na escola e que os obriga a lá estar não são «escolarmente rentáveis», como refere Philippe Perrenoud (1984). Perante este cenário, Luiza Cortesão (2005, p.26) assegura que “a escola não aproveita, não valoriza, muitas vezes rejeita e até penaliza (classificando de inaceitáveis) as experiências, os comportamentos e até os saberes de muitos desses alunos”.

Na opinião de Sérgio Grácio (1986), a estratégia selecionada para transformação da escola de elite para a escola de «massas» está na base do falhanço da expansão linear dos sistemas educativos, e que conduziu a uma atitude de desencanto face à escola.

No último quartel do século XX, atendendo a uma conjuntura económica, política e social, o desencanto com a escola expandiu-se dando lugar à escola num tempo de «incertezas» (Canário, 2005). Uma mudança no mundo da economia, frequentemente designado por «globalização» ou «mundialização», originou repercussões diretas ao nível das políticas estatais, bem como na esfera social. Uma profunda desterritorialização da economia no contexto mundializado veio retirar aos estados nacionais a sua função controladora dos fluxos de bens e pessoas nas suas fronteiras. Nesta perspetiva, a missão do estado “passou a consistir em assegurar a melhor integração possível da sua sociedade no quadro mundial, ou seja, em contribuir para a concretização de uma sociedade mundo...” (Canário, 2005, p.134). Uma sociedade mundo que implica o fim ou o declínio do Estado nacional, com consequências nas políticas educativas, tendo em conta as tendências no mundo do trabalho.

As várias transformações que ocorreram no mundo do trabalho foram uma consequência da economia global, que colocou como necessidade a qualificação científica e profissional dos trabalhadores como uma arma essencial e competitiva. Deste modo, o mundo do trabalho apontava para um trabalhador mais escolarizado e ativo e em que a criatividade e a habilidade são qualificações essenciais. Neste cenário, a escola tem de proporcionar qualidades nos indivíduos, estimulando o crescimento e a prosperidade da sociedade à custa da procura ininterrupta do lucro, mesmo sabendo que fragiliza e fragmenta a ordem social (Hargreaves, 2004).

Perante este quadro, torna-se essencial um aumento da escolarização frente ao desenvolvimento global que trouxe consigo um discurso em que a educação é o recurso primordial de uma aldeia global, afirmando ainda que o conhecimento não tem limites e que a sua aquisição está ao alcance de todos (Cortesão, 2000). Assim, face aos múltiplos desafios gerados pela sociedade do conhecimento, Jacques Delors (2005), coordenador do Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI, no livro *Educação – um Tesouro a Descobrir*, aponta para a necessidade de uma aprendizagem para toda a vida baseada em quatro pilares. Delors declara serem imprescindíveis quatro pilares fundamentais à volta dos quais a educação deve organizar-se: “aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros e atividades humanas; finalmente, aprender a ser, via essencial que integra três precedentes” (2005, p.77). Defende, assim, a urgência de uma nova conceção de educação de modo a garantir os desafios do século XXI. Como tal, é essencial que a educação contribua para o desenvolvimento pleno da pessoa – “espírito, corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade”, ou seja, aprender a ser (Delors, 2005, p. 85). Nesta perspetiva, Delors atribui ainda à educação ao longo de toda a vida a chave que poderá abrir as portas do século XXI, aproveitando as oportunidades que a sociedade oferece.

No entanto, este modelo de educação baseado numa «gramática de escola» muito própria, «ensinar a muitos como se fosse um só», só sobreviveu com alguma eficácia enquanto foi possível manter uma aparente homogeneidade entre os alunos. Por outro lado, um regime autoritário entre professor e aluno, o isolamento da escola face às influências do mundo exterior constituem outras condições que tornaram possível manter este modelo escolar. A complexa organização e o crescimento extraordinário dos sistemas educativos, bem como os

fracos resultados escolares obtidos, levaram os governos a procurar soluções para ultrapassar o desafio da educação democrática (Barroso, 1999).

1.2. A ESCOLA PERANTE O MOVIMENTO DE REFORMAS EDUCATIVAS

Desde os finais dos anos 80 e um pouco por todo o mundo, desenvolveu-se um movimento de reformas educativas suportado por uma alteração significativa do papel do Estado no processo de decisão política, e consequentemente administrativa, da educação. A escola toma o lugar central da gestão, assumindo os poderes e as funções do estado e tendo como parceiro essencial na tomada de decisões a comunidade local, sobretudo os encarregados de educação. Este novo sistema de gestão implantado entre os finais dos anos 80 e início dos anos 90, designado de “self-management school” ou “local management school”, iniciou-se com as reformas educativas na Austrália, Reino Unido e Nova Zelândia. Nos Estados Unidos da América, também são implantadas novas políticas, denominadas de “school based management”, com a finalidade de tornarem as escolas mais autónomas das autoridades distritais, criando-se «conselhos escolares» com poderes de decisão a nível de cada instituição escolar. Não só estes países são presenteados com estas alterações no domínio administrativo dos sistemas educativos, como também a grande maioria dos países da União Europeia assiste a processos de descentralização. Neste cenário, os órgãos de gestão da escola, completamente remodelados, assumem novas competências na elaboração de projetos educativos, em mecanismos de avaliação e prestação de contas. Constata-se, assim, uma forte tendência geral para o aumento das responsabilidades administrativas na maioria dos países. Porém, o tipo de autonomia concebido varia muito de país para país, tal como as formas de que se reveste a gestão local da escola.

As reformas educativas emergentes de um processo de transformação mais alargado da administração pública são fruto de uma crise económica geral, com repercussões ao nível das finanças públicas e consequentemente numa perda de legitimidade e capacidade do Estado de gerir os bens e os serviços públicos (Barroso,1999).

A década de 80 é politicamente marcada pelo surgimento das «políticas neoliberais», baseadas no tatcherismo e no reganismo. Estas políticas neoliberais afetaram vários países considerados referenciais nos programas de desenvolvimento, reduzindo o papel do estado, criando mercados ou quase-mercados nos sectores públicos, como a saúde e a educação, conduzidas pelas grandes organizações mundiais (FMI; BM e OCDE). Fundado em 1946, o Conselho da Europa visava aproximar as Nações, assumindo o compromisso de assegurar os direitos essenciais dos cidadãos, entre eles o da educação. No entanto, foi a partir da década de 80 que a integração dos estados membros teve novo desenvolvimento com a valorização da interdependência dos estados soberanos, desejando potenciar o espírito europeísta, recorrendo, para tal, a propostas no domínio cultural e educativo. A União Europeia torna-se, assim, uma das forças institucionais mais avançadas emergentes de uma elite social-democrata e democrata-cristã, capaz de progressivamente intervir e assumir um papel mais ativo no campo das políticas educativas. Neste novo espaço de construção político-económico europeu, a educação passa a ser vista com novas funções, potenciando as reformas globais do sistema educativo. A consolidação do sistema político democrático, a diminuição das desigualdades sociais, bem como a qualificação da mão-de-obra necessária à reconstrução da Europa regressada da segunda Guerra Mundial, constituem um leque de fatores que impulsionaram as reformas globais do sistema educativo (Starkie, 2006).

Num conjunto alargado de países europeus, a partir dos anos 80, a política educativa tem como pano de fundo a oferta de recursos humanos com qualificações fundamentais à modernização da economia. Porém, as estratégias diferenciadas adotadas por parte dos decisores políticos variam de país para país. Assim, no contexto de reestruturação económica, uma nova tendência «vocacionalista» (Dale et al., 1986) surge no mundo das políticas educativas, face às preocupações conjunturais das políticas industriais e económicas. Uma tendência que permite o abandono das preocupações democratizantes e leva à afirmação como eixo estruturante das políticas educativas, escolaridade - mercado. Segundo os autores, Stoer, Stoleroff e Correia (1990), na “noção de novo vocacionalismo está implícita a ideia de novo instrumentalismo ou de novo economicismo na tutela do Estado face à relação entre sistema educativo e o mercado de trabalho”. O alargamento das relações entre a educação ocupacional e a economia constituem o ponto de partida para a saída da crise económica, possibilitando a cada país manter uma posição mais favorável na economia mundial. Ao sistema educativo cabe fornecer novas e maiores qualificações para enriquecer o mercado de trabalho.

Desta forma, a reestruturação dos objetivos da educação conduz a uma maior proximidade entre os programas escolares e as necessidades económicas ou mais concretamente as necessidades percecionadas pelas empresas. Trata-se de um novo mandato para o sistema educativo elaborado pelas sociedades e poderes políticos (Stoer, Stoleroff e Correia, 1990).

Entre 1997 e 2000, a intervenção da União Europeia desenvolve sobretudo programas europeus relativamente às questões da educação e formação profissional estabelecendo áreas prioritárias de intervenção globais, definindo um programa articulado e estratégias globais de atuação. Na viragem do século, assiste-se ao recuo das teorias mais radicais do neoliberalismo e acentuação de um equilíbrio entre o «estado» e o «mercado». Este encorajamento ao mercado por parte das políticas educativas trata-se de uma lógica estritamente globalizante com importação de valores como competição, concorrência, excelência e modelos de gestão empresarial, visando, segundo Nóvoa (1998), a modernização do serviço público de educação e uma tendência para a privatização. A ideia de transformar um «serviço público» num «serviço para clientes» é desta forma instaurada, ou, como refere Tyack e Cuban (1995), transformar aquilo que é «tudo estado» em «tudo mercado».

Por influência dos processos de globalização cultural e de transnacionalização do capitalismo, o Estado é incentivado a redefinir o seu papel. Do apogeu do Estado-Nação para a emergência de novas instâncias de regulação global e transnacional, novos desafios se colocaram às políticas educativas. A emergência de novos processos políticos, económicos e sociais que se instalam nesta nova fase arrasta consigo as incertezas em relação aos direitos sociais conseguidos na esfera nacional, ao mesmo tempo que possibilita outras oportunidades a uma nova geração de políticas e direitos que permitem atualizar as conquistas da cidadania democrática, agora na esfera transnacional. É inegável, como perspetiva Almerindo Afonso (2001, p. 24), que “com uma intensidade maior ou menor, todos os países se confrontam hoje com a emergência de novas organizações e instâncias de regulação supranacional (...) cuja influência se vem juntar a outras organizações (...), aquelas que direta ou indiretamente ditam os parâmetros para a reforma do Estado nas suas funções de aparelho político-administrativo e de controlo social, ou que induzem em muitos e diferentes países a adoção de medidas ditas modernizadoras que levam o Estado a assumir também, de forma mais explícita, uma função de mediação, de adequação às prioridades externamente definidas (...)”.

Os autores Meyer (2000), Azevedo (2000) e Teodoro (2001) asseveram que as instituições nacionais, incluindo o próprio Estado, face à influência da comunidade internacional, não se

desenvolvem autonomamente, mas são essencialmente modeladas no contexto supranacional, patente numa ideologia mundial dominante. Segundo David Held (1995), coexiste uma panóplia de centros de poder e sistemas de autoridade, dentro e fora das fronteiras nacionais. Nesta linha de pensamento, uma nova configuração internacional da vida política é moldada e organizada em torno de um novo «direito democrático cosmopolita» ou de uma «democracia cosmopolita internacional». Contudo, os efeitos da mediação dos Estados nacionais nas suas próprias políticas educativas tendem a ser designados de «globalização de baixa intensidade», uma vez que no campo da educação não parecem ser tão diretos e profundos como em outros campos, os efeitos visíveis da globalização (Teodoro, 2001).

A última década do século passado ficou assinalada pela mudança fundamental, não só nas linhas centrais de ação do Banco Mundial, mas também, nas políticas governamentais bem como o papel dos grupos de pressão, isto é, o Banco Mundial deslocou-se das reformas macroeconómicas *stricto sensu* para as reformas do Estado e da Administração pública. Em linhas gerais, o Banco Mundial promovia a «boa governança» e o fortalecimento da sociedade civil, conferindo prioridade à reestruturação dos serviços sociais, com o objetivo de incrementar a equidade e eficiência. Neste contexto, o conceito de governança é definido como “a maneira pela qual o poder é exercido na administração dos recursos económicos e sociais do país, com vista ao desenvolvimento” (Wold Bank, 1992, p.1). Na prática, o Banco Mundial estabeleceu uma ampla estratégia com o intuito de alcançar a reforma do Estado. Fortalecimento e *empowerment* da sociedade civil constituem as palavras de ordem no processo de descentralização ditadas pela organização mundial (BM), reafirmando, assim, a importância da construção de uma sociedade civil, tendo como meta a qualidade da democracia e a *performance* do governo como um todo. Da necessidade de redimensionar o papel do Estado conjugado com “imperativos de eficácia, de participação nas decisões, de transparência dos serviços, de delimitação de funções, de reconhecimento dos contextos locais” (Pacheco, 2000, p. 142), emergiram as novas políticas de descentralização. Charlot (1994) descreve este Estado como um «Estado regulador» cuja administração deve agora preocupar-se com as tarefas de impulsionar, animar, dar coerência, contratualizar e avaliar, uma vez que o tempo de tudo gerir e controlar já terminou. Nesta linha de pensamento, Apple (1999) designa o conceito de «Estado regulador», caracterizador das políticas modernas, de uma tendência baseada na ideia do *accountability*, isto é, baseada na prestação de contas através da avaliação, tendo como objetivo o desenvolvimento das escolas, mas de acordo com

as forças de mercado. Perante esta lógica de mercado, a escola, palco permanente de decisão e elemento central das políticas educativas, vê-se agora sujeita a funcionar como um mercado pautado pela concorrência e a reestruturar o seu modo de funcionamento por forma a ser convertida numa organização eficiente. Assim, à escola chegam os primeiros desígnios de eficácia, de qualidade, de diversidade e de heterogeneidade, como sendo uma inovação adquirida no mundo do mercado. No entanto, faz-se transparecer à sociedade que a escola não consegue mais resolver os seus problemas de diversidade e heterogeneidade estudantil. A este propósito, Charlot (1994, p. 40) afirma que “respeitar a diversidade e heterogeneidade dos alunos é uma ideia política, cultural e ideologicamente muito sensível”, que, todavia, não corresponde a uma explicação puramente e inicialmente pedagógica.

O Estado regulador defensor das regras de mercado e dos valores tradicionais apresenta como vetor principal da descentralização educativa a «territorialização» da decisão. Considerando os territórios como recursos instrumentais essenciais à democratização e à eficiência, o Estado projeta, como aspeto essencial das políticas descentralizadoras, a necessidade de uma democracia próxima dos atores com competências para interpretar localmente as decisões centrais. Para Pacheco (2000, p.147), a territorialização assumida pelas políticas educativas “é um jogo profundamente político que não consiste num mero fenómeno administrativo jurídico ou num mero deslocamento do cursor do centro para a periferia”. Enquanto processo de responsabilização das escolas e dos professores, a descentralização permitiu o nascimento da ideia de escola como território, simultaneamente nacional, regional e local (Apple, 1999). Uma escola sujeita à lógica de mercado de um Estado forte na seleção, organização e avaliação do conhecimento escolar e um Estado fraco na gestão do processo de implementação da responsabilização das escolas e seus intervenientes. A territorialização escolar é, pois, acompanhada de uma multiplicidade de noções que conferem a sua identidade, poder e autonomia, nomeadamente, projeto, ator, parceria e rede: “a escola é, pois, politicamente dotada de autonomia se construir um projeto identitário próprio e se funcionar em regime de parcerias” (Pacheco, 2000, p. 148).

Na década de 90, o «projeto de escola» e a «colegialidade docente» constituem dois registos dominantes dos debates educativos, integrados em movimentos de renovação, com diversas origens, mas principalmente construídos a partir do conceito mágico de autonomia (Nóvoa, 2002). Em matéria de autonomia escolar e de acordo com um estudo editado pela Eurydice em 1997, uma panóplia de medidas mais ou menos radicais, destinadas a incrementar a

autonomia decisional das escolas, foram sendo introduzidas na maioria dos países da União Europeia. Trata-se, assim, de uma tendência global, o reforço da autonomia das escolas como parte integrante de um processo mais vasto da reforma da administração pública, todavia em contextos políticos distintos. Perante uma crise económica geral e a perda de confiança na legitimidade do Estado em gerir os bens e serviços públicos, emerge a necessidade de um reforço da autonomia das escolas. Segundo Barroso (1999), é possível identificar políticas distintas, que vão desde «autonomia dura» a «autonomia mole», consoante as políticas inicialmente instaladas em cada país. Neste prisma, assiste-se a movimentos de descentralização e de redescentralização em países inicialmente descentralizados, e a movimentos de dupla descentralização nos países inicialmente centralizados.

De um modo geral, e recorrendo à análise das medidas encetadas em vários países da Europa desde finais dos anos 80, verificamos uma alteração significativa no papel do Estado nos procedimentos relativos à decisão política, bem como à da administração da educação. Na prática, esta mudança no papel do Estado representa uma transferência de poder e de funções do nível nacional e regional para o nível local. Assim, aos diversos atores sociais é permitido participar nas tomadas de decisão e à escola é reconhecido o lugar central de gestão.

Hoje, no interior de cada Estado, assiste-se a um movimento de valorização do local com fortes implicações na política e administração da educação, concedendo à escola o papel de educar para uma cidadania que já não se confina aos espaços nacionais.

1.3. A EVOLUÇÃO DO ENSINO EM PORTUGAL

No que diz respeito a Portugal, outrora líder na expansão da economia europeia, não consegue agora ocupar um estatuto central na economia – mundo capitalista emergente. No momento de reorganização da economia europeia, Portugal tornava-se legalmente parte integrante de Espanha, que, embora permitisse o exercício da sua soberania política, conduziu à sua periferação. Esta localização semiperiférica de Portugal iniciara-se já há algum tempo, mais concretamente na transição do século XVI para o século XVII, tendo-se afirmado nos séculos XVII e XVIII. Portugal não ultrapassou esta sua condição, bem pelo contrário, com a inserção

no sistema mundial, sentiu o aprofundamento da sua condição semiperiférica nos séculos seguintes, até a atualidade. Apesar das intenções reformadoras de algumas elites, Portugal assistiu a um aumento do seu atraso face aos países centrais do sistema mundial. Assim, este país consolida-se claramente como um país semiperiférico de baixos níveis de desenvolvimento e com consequências em todos os planos da vida nacional (Teodoro, 2001).

“Na cultura, convergem os fracos níveis de escolarização e de qualificação escolar e profissional, as grandes dificuldades na promoção de padrões de cultura urbana e de classe média, com a abertura aos padrões culturais dominantes nos países centrais, tomados como referência para importantes grupos populacionais” (Teodoro, 2001, p. 160).

No contexto europeu, Portugal era no início do século XX uma sociedade dependente, suportada numa agricultura pobre e atrasada, tendo uma indústria baseada em técnicas tradicionais, de largo peso oficial e artesanal, de pouca exigência profissional e dando trabalho na sua maioria a camponeses analfabetos. Após tempos conturbados, Portugal inicia um novo período político autoritário e cooperativista, denominado de Estado Novo. Este período, também intitulado de salazarismo, reflete a circunstância do Estado Novo centrado na figura de um único líder. Defensor da trilogia «Deus, Pátria e Família», incluía como valores morais a autoridade, a paz social, a hierarquia, a moralidade e a austeridade. No âmbito da educação, Salazar optou pela estratégia de nivelar por baixo, reduzindo a escolaridade obrigatória, fixada em 5 anos anteriormente, para 3 anos. Deste modo, conseguiu diminuir as taxas de analfabetismo na população jovem; todavia, no que diz respeito aos professores, contribuiu para uma acentuada desprofissionalização e desvalorização do seu estatuto profissional (Teodoro, 2001).

Portugal era um país com fortes desequilíbrios sociais, económicos e políticos, afetado sobretudo pela segunda guerra mundial. Porém, a afirmação da industrialização europeia e as pressões sentidas por Salazar face à conjuntura europeia de modernização, tornou possível um conjunto de mudanças invisíveis que mudaram a face à sociedade portuguesa. Enquanto nas sociedades industrializadas a principal atividade era a produção industrial, e as populações se deslocavam para os grandes centros urbanos, Portugal, dado o seu atraso no que diz respeito à modernização das estruturas sociais, continuava sendo um país semiperiférico. Alguns autores apontam como causas para esta situação a industrialização falhada, pois as transformações agrárias e inovações ocorreram muito lentamente, a independência do Brasil, que impediu a continuação das relações com a economia portuguesa, e o bloqueio criado pela Grã-Bretanha.

Não só na área económica se verifica o atraso de Portugal, mas também em todos os planos da vida nacional. Na cultura, mais concretamente na educação, acentuam-se os baixos níveis de escolarização e de qualificação profissional, relativamente ao avanço sentido nos países desenvolvidos, agora envolvidos num fenómeno global de escolarização de massas (Teodoro, 2001).

Segundo a autora Filomena Mónica (1978, p.133), a

“visão salazarista da sociedade como uma estrutura hierárquica imutável conduziu a uma concepção diferente do papel da escola: esta não se destinava a servir a agência de distribuição profissional ou de detecção do mérito intelectual, mas sobretudo de aparelho de doutrinação. Para o salazarismo não havia, aliás, qualquer razão para justificar as desigualdades económicas que eram inevitáveis e instituídas por Deus (...)”.

Neste contexto, que implicava uma forma de organização económica, social e católica, onde os valores Deus, Pátria e Família assumiam expressão vinculativa, o Estado centrou na escola primária as suas diretrizes ideológicas com o intuito de formar cidadãos ordeiros, cristãos e conformados (Mónica, 1978).

Neste quadro contextual, e segundo a autora M. Emília Santos (1985, p. 119), “nada era deixado ao acaso: desde os conteúdos das matérias às relações sociais na escola e às próprias atividades circum-escolares, tudo obedecia ao mesmo projeto político que comandava a sociedade portuguesa”. A própria pedagogia vigorante em cada disciplina correspondia a uma preocupação intensa de subordinação do indivíduo à sociedade, rejeitando qualquer desejo de originalidade ou criatividade. Embora Salazar tivesse consciência dos perigos que representava o aumento da escolaridade devido à possível leitura de obras eventualmente «nocivas», considerou mais vantajosa a alternativa de proporcionar a escola a todos, desde que o Estado exercesse um apertado controlo sobre tudo o que se lia. Deste modo, a escola funcionava como um excelente veículo de propaganda político-ideológica, permitindo divulgar o ideário do novo regime (Rosas e Brito, 1996). Neste contexto, a desativação do ensino primário contribuiu para a desqualificação da população e do próprio sistema de ensino. Assim, além de se instituir o livro único, diminuiu-se quer a idade limite para a frequência escolar, quer o nível de formação dos docentes, denominados regentes escolares, aos quais bastava a obtenção da 4ª classe para ensinar a 4ª classe; em simultâneo, instituíram-se postos escolares em todas as «terras pequeninas».

Todavia, a partir da década de trinta, registou-se uma descida da taxa de analfabetismo a que Rosas e Brito (1996) se referem alegando que este facto não se prendeu com a melhoria do ensino primário, mas antes se diminuíram as exigências escolares, com a redução dos anos do ensino primário e da escolaridade obrigatória, enquanto, simultaneamente, se simplificaram os programas. Em meados da década de quarenta, o analfabetismo atingia cerca de 50 % da população adulta em Portugal, sendo o sexo feminino a apresentar valores mais elevados, ilustrando bem o papel que a mulher assumia na sociedade portuguesa. De facto, as elevadas taxas de analfabetos, ao colocarem Portugal no último lugar entre os países europeus, tiveram como efeito a implementação de um Plano de Educação Popular, com o objeto de erradicar o analfabetismo. Esta campanha de Educação Popular, ao visar a escolarização de milhares de adolescentes e adultos, fez diminuir as taxas de analfabetismo, embora a diminuição do nível de competências exigidas nas provas de exame não tenha surtido os efeitos desejados, uma vez que em pouco tempo influiu na alfabetização funcional. A Política Educativa do Estado Novo consagrou a dilatação de três para quatro anos a escolaridade primária elementar, através de um procedimento diferenciado para cada um dos sexos, que ocorreu em duas fases distintas. Numa primeira fase, em 1956, estabeleceu que a escolaridade obrigatória seria de quatro classes para os menores do sexo masculino, e só em 1960 alargou ao sexo feminino. Em 1964, Salazar promulgou a escolaridade obrigatória para seis anos, o que implicou uma profunda alteração face à política de educação formulada na Constituição de 1933, onde incumbia à família a responsabilidade pela concretização da universalidade da educação, por via da sua obrigatoriedade. No Decreto-Lei de 1964, é referido que o prolongamento da escolaridade obrigatória para seis anos concebe o ensino Básico gratuito nas escolas públicas, deixando a família de constituir o sistema oficial para a realização da educação, a qual passa a ser legalmente assumida pela escola (Pires, 1991).

Num contexto global, fazia sentir-se uma emergência de uma capacidade de resposta face às tensões do mercado de trabalho nacional. No entanto, apesar de todo o processo de pressão internacional, não se perspetivou em Portugal uma vontade política empenhada e convicta da validade dos seus objetivos. A escolaridade obrigatória era concebida como uma medida a que se era forçado a aderir devido ao progresso internacional, embora na teoria se visasse uma igualdade das possibilidades de acesso à educação. Com o intuito de ultrapassar as dificuldades geográficas, implantou-se a Telescola, permitindo a milhares de jovens dos meios rurais desempenharem funções importantes na criação de condições para um maior

cumprimento da escolaridade. Porém, só em 1970, com o Ministro Veiga Simão, se tentou lançar as bases de um sistema que, além de pretender efetivar a escolaridade obrigatória, também democratizava o ensino. Passou-se a defender que a educação deveria ser extensível a todos os Portugueses numa base meritocrática, para permitir aos mais capazes a integração na elite da Nação, independentemente de fatores sociais e económicos. Deste modo, a tentativa de reforma global do Sistema Educativo definida na Lei nº 5/73 e conhecida por Reforma Veiga Simão visava, sobretudo, provocar modificações significativas no ensino básico, ao mesmo tempo que expressava, de forma clara, uma vontade política de modernização. A escolaridade obrigatória alargou-se por um período de oito anos, composto por quatro anos de ensino primário e outros quatro anos ministrados em escolas preparatórias, sendo os postos de Telescola considerados úteis enquanto não fosse possível assegurar a todos os alunos o ensino direto. Os anos setenta ficaram marcados, numa primeira fase, com a expansão e democratização do ensino, necessárias para legitimar um regime em crise, através da reforma proposta pelo ministro da educação, na altura, Veiga Simão (Teodoro, 2001). De facto, uma das grandes apostas do ministro Veiga Simão consistiu na dilatação da escolaridade obrigatória. Outra transformação proporcionada por Veiga Simão está relacionada com alterações no ensino superior, que valorizava a componente de investigação. A reforma educativa protagonizada por Veiga Simão contou com o apoio técnico da OCDE e o seu sucesso sustentou-se na procura incessante de um «capital humano» que garantisse o desenvolvimento económico a Portugal. Apesar das reformas de Veiga Simão terem colocado em causa as orientações educativas anteriores, previram inúmeras mudanças no campo educativo (Teodoro, 2001).

Na revolução de abril de 1974, ocorreu uma viragem estratégica na situação portuguesa que teve profundas implicações nas políticas públicas de educação, trazendo à superfície as contradições presentes desde há muito na sociedade portuguesa que bloqueavam uma mudança educacional. No período de “crise revolucionária”, expressão aplicada por Boaventura de Sousa Santos (1990) na sua obra *O Estado e a Sociedade em Portugal*, a democratização da gestão escolar, a continuação da expansão escolar e a reforma dos conteúdos constituíram os primeiros passos para atingir uma sociedade inserida num novo quadro político e ideológico, baseado no socialismo. Do programa político constava a intenção de formação de um governo civil que dotasse o país de instituições democráticas e de uma nova política económica e social (Teodoro, 2001).

Segundo Barroso (2003), o sistema educativo português ficou, não só marcado pela mudança do regime político em abril de 1974, mas também pelas consequências que o restabelecimento da democracia provocou em todos os sectores da vida social. Inicialmente, num período de «revolução» caracterizado por uma enorme instabilidade política e fraca capacidade de intervenção do Estado, mas de intensa mobilização cívica e social, assiste-se a um movimento conduzido por responsáveis do Ministério da Educação dos diversos governos provisórios visando a configuração de um modelo educativo emergente adequado à construção de uma «democracia socialista», porém, um modelo capaz de estabelecer uma clara rutura com a «ideologia fascista». Outro movimento de enorme ação social, diversificado, em que as estruturas sindicais dos professores assumem um papel de destaque, sendo os protagonistas das mudanças nas escolas e colocando em causa a lógica reformista do Estado. Um segundo momento da vida política em Portugal, designado por «normalização» do funcionamento do sistema educativo, emerge em 76 com a aprovação da Constituição Portuguesa e estende-se até 86, ano de aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo e da integração de Portugal na Comunidade Europeia. Recuperar o poder e o controlo do Estado e sua administração sobre a educação constituiu o principal objetivo da política do primeiro governo constitucional. Este é também um período marcado igualmente por uma acentuada crise financeira e pela intervenção do Fundo Monetário Internacional e pelo Banco Mundial (Barroso, 2003). Com a integração de Portugal na Comunidade Europeia, por opção, inicialmente política, Portugal garantia uma reforma educativa, permitindo ao ensino responder aos desafios da integração da comunidade europeia, bem como uma construção de mercado único, suportado por uma mão-de-obra qualificada (Teodoro, 2001). Como refere Correia (1999, p.89), “o binómio educação/modernização do tecido produtivo ocupou o lugar do binómio educação/democracia”. A aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo permitiu a abertura de um novo momento político, a «reforma», que, segundo Barroso (2003), se pode dividir em dois grandes períodos.

Num primeiro período, entre 1987 e 1991, a reforma é concebida e desenvolvida segundo um modelo normativo-dedutivo, conduzida pelo ministro Roberto de Carneiro, que adotou um registo «top down», com o reforço dos dispositivos de planeamento e legitimidade politicamente inspirado num discurso modernizador, tendo em vista assegurar a integração de Portugal na Comunidade Europeia. Em 1986, Portugal dá os seus primeiros passos em termos de autonomia das escolas, muito timidamente configurou o seu modelo de administração

educativo, visando a transferência de competências para a comunidade escolar e seus parceiros sociais (Barroso, 1999). Reforçar a autonomia e a capacidade de intervenção dos órgãos de direção das escolas são, então, duas grandes preocupações que passam a constar da agenda das políticas educativas em Portugal desde os finais do século passado, a par da preocupação crescente com a temática da Liderança.

A segunda metade da década de 80 representa sem dúvida um ponto de viragem nas políticas educativas e na discussão pública, sem precedentes em Portugal, marcada pela aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo e pela ampla participação da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE).

O segundo período decorre entre 1996 e 2000. Foi protagonizado pelo ministro Marçal de Grilo, que procurou demarcar-se da estratégia reformista (anteriormente liderada pelo Partido social-democrático), e apresentou ao Parlamento e às escolas em 1996 um Pacto Educativo para o Futuro. Porém, em virtude de condições políticas, o documento apresentado por Marçal Grilo não obteve grande eco na opinião pública e o acordo previsto de ser assumido relativo aos grandes rumos da política educativa não chegou a firmar-se. Contudo, esta situação não impediu que se tomassem medidas diversas que permitiram dar continuidade à reforma anterior. Assim sendo, e simultaneamente preocupado com a «qualidade» e «igualdades de oportunidades», todo o movimento reformista foi apoiado financeiramente pela Comissão Europeia, no âmbito do quadro Comunitário de Apoio, que se traduziu em Portugal pelo Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal (PRODEP). “Preparar o sistema educativo português para as exigências económicas e sociais decorrentes do processo de integração europeia por intermédio dos seguintes vetores estratégicos: generalizar o acesso à educação; modernizar as infraestruturas e melhorar a qualidade da ação educativa” constituía o principal objetivo do Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal (Barroso, 2003, p. 72).

Inicia-se o século XXI e as atenções encontram-se viradas para a escola: uma escola de porta aberta à sociedade, um modelo dinâmico, uma organização viva, caracterizada por uma rede de relações entre todos os elementos que nela atuam ou intervêm direta ou indiretamente.

A tendência de adoção de concepções e práticas interativas, participativas e democráticas, emergentes de uma sociedade globalizada e dinâmica, requer da escola uma nova postura. Uma escola centrada no conhecimento, nas novas tecnologias de informação e comunicação, promotora de alunos competentes, capazes de enfrentar com criatividade, empreendedorismo

e espírito crítico, os problemas propostos pela sociedade. Observa-se, também, o interesse generalizado de grupos e organizações, de forma a colaborarem com a escola, construindo parcerias em prol do sucesso educativo e consequentemente do desenvolvimento da sociedade. Toda a dinâmica que floresce na relação escola/sociedade, alterando o sentido e a conceção da educação, proclama uma nova técnica de gestão e de eficácia escolar.

2. ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO EDUCACIONAL EM PORTUGAL

Hoje, a administração e a gestão educacional constituem uma problemática importante nas políticas educativas europeias, estando presente em debates e diversos estudos de carácter histórico sobre a educação e o ensino. Em Portugal, a administração e a gestão educacional foi ganhando visibilidade, sobretudo depois da revolução de abril de 1974, com a consagração legal do modelo democrático de gestão das escolas (Formosinho, 2000). A partir de então, e no contexto geralmente de crise económica desenvolveram-se as reformas da administração pública.

Nesta perspetiva, analisemos os principais marcos assinalados na administração e gestão do sistema educativo português a partir da década de setenta do século XX até aos nossos dias.

2.1. DO MODELO LICEAL À CONSTRUÇÃO DO MODELO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA

No domínio da política educativa é na administração e gestão escolar onde ocorreram as mais profundas transformações, sobretudo do ponto de vista legislativo, após a revolução de abril de 1974 (Barroso, 2011). Em Portugal, vivia-se tempos de esperança, de grandes mutuações na vida interna e no sistema educativo. Pois, no período anterior à revolução dos cravos, Portugal mergulhava num clima caracterizado pela repressão, censura e perseguição política.

Nesse período, denominado na história de Portugal de Estado Novo, a organização e controlo da educação nacional era da competência da administração central. O Estado desde de cedo assumiu-se como um Estado Educador, apesar das fortes relações que estabelecia com a igreja. Neste sentido, através de normativos, o Estado expressa o seu traço marcadamente ideológico e estruturante de uma escola de acordo com a trilogia «*Deus, Pátria e Família*». Assim, o Estado exercia um fortíssimo centralismo burocrático e um controlo apertado no currículo, na gestão dos professores e dos alunos, bem como do processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, o sistema escolar constituía, não só um meio para exercer o controlo político e ideológico, como também para garantir a propagação de valores. As escolas não tinham autonomia, sendo nula a participação dos professores, do pessoal não docente e dos alunos na tomada de decisões que interferiam com a vida quotidiana da escola (Barroso, 2002). De acordo com Rodrigues (1979, p.152), viviam-se tempos difíceis em que a cultura foi destruída, a educação era considerada “um mal e um perigo”, extinguiram-se as grandes reformas da República, proibiram-se os debates sobre os problemas pedagógicos, as associações de professores foram eliminadas, a luta contra o analfabetismo adiada e o papel do professor deteriorado.

Nesta época, a administração escolar socorria-se do modelo liceal, que prevalecia na atividade governativa exercida por reitores e diretores de ciclo. Assim, a gestão das escolas era da responsabilidade dos diretores e reitores, que de um modo repressivo garantiam o controlo político e ideológico. Estes representavam o Estado, uma vez que eram nomeados pelo ministro da educação, tendo por base critérios de confiança política (Barroso, 2002). As estruturas administrativas dos estabelecimentos de ensino, preparatório e secundário eram regidas pelo decreto-lei 513/73 de 10 de outubro, que permitia a autonomia administrativa, mas era sujeita à superintendência exigida pela Direcção-Geral da Administração Escolar. O reitor/diretor e o conselho administrativo constituíam os órgãos de direcção administrativa dos estabelecimentos de ensino (Delgado e Martins, 2002). Neste prisma, a figura do reitor constituía a face visível do poder central, que se exercia sobre a gestão corrente das escolas, estando completamente dependente do ministro.

Deste modo, Portugal possuía um sistema educativo caracterizado por uma “administração centralizada e hierarquizada, a escola como serviço periférico do Estado, a gestão burocrática, o professor funcionário, um currículo uniforme e uma organização pedagógica idêntica para todas as escolas” (Fernandes, 2003, p. 36). Todavia, a publicação do Relatório do Projeto

Regional do Mediterrâneo em colaboração com a OCDE, que apontava diversos problemas e limitações do sistema político português, permitia a Veiga Simão, então ministro da educação, desenvolver uma das primeiras batalhas no campo da educação. A política adotada por Veiga Simão desenvolveu-se nos círculos do regime e da oposição nos anos sessenta. Distanciando-se da tradição salazarista, visava uma abertura e uma democratização da escola e a unificação do ensino. Se, por um lado, a reforma teve repercussões que ultrapassaram as fronteiras do sistema educativo, por outro, tratou-se de uma reforma impossível num país bloqueado pela ditadura (Nóvoa, 2002). É inegável a tendência reformista da reforma do sistema educativo proposto por Veiga Simão, onde se destaca o conceito de democracia. Contudo, o conceito de democratização possuía um significado limitado, sem alterar a sua forma centralizada, autoritária e repressiva de administração do sistema educativo e das escolas, visava apenas uma expansão quantitativa de escolarização. No entendimento de Afonso (1994), a reforma proposta por Veiga Simão representa uma «liberalização falhada» em virtude dos inúmeros obstáculos colocados face à sua concretização.

No período que se seguiu imediatamente à revolução de abril de 1974, caracterizado pela instabilidade política e sob domínio de governos provisórios, ocorreram acontecimentos e mudanças bastante significativas que promoveram alterações no sistema educativo. Tal como noutros setores, também na escola se fizeram sentir episódios de conquista de autonomia e de poder de decisão. Para Formosinho e Machado (2000, p.35). “é a partir desta data que a participação dos professores e estudantes no processo educativo (...) se alarga às estruturas escolares”. As escolas que até então eram controladas num sistema fortemente centralizado, governadas num registo «top down», sentiram a necessidade de libertação. Assim, a maioria dos reitores e diretores foram afastados dos cargos, e a comunidade escolar pôde pela primeira vez promover assembleias para eleger os órgãos coletivos e colegiais. Isto é, os comités de gestão emergem de uma mobilização e participação dos diversos atores no contexto escolar (Lima, 1992). Segundo Delgado e Martins (2002, p.15), as assembleias constituem o “embrião da participação democrática na administração e gestão das escolas portuguesas”. Uma nova escola surge, preocupada, não só com a igualdade de oportunidades de acesso à educação e de sucesso, mas também com o indivíduo.

Durante o período revolucionário, ocorreu uma deslocação do poder, por iniciativa das bases da administração central, que se apropriaram de poderes de decisão e desenvolveram processos de democracia direta. Neste contexto histórico, marcado inicialmente por uma

hegemonia política da esquerda que promoveu a rotura com os anteriores modelos de administração e gestão em vigor, não há qualquer registo de diploma legal que descentralize a administração e transferia o poder de decisão para as escolas. Na prática, assiste-se à implementação de um modelo uniforme que surgiu em algumas escolas dos principais centros urbanos e que rapidamente proliferou por todo o país (Lima, 2008).

No período de 1974 a 1976, designado de período de «autogestão», o poder encontrava-se no seio da escola, sendo considerado por Lima como o primeiro ensaio de autonomia, dado que as assembleias de escola permitiam aos diversos intervenientes do processo educativo discutir e decidir sobre diversos assuntos (Lima, 2008). De acordo com Formosinho (2000), a escola vivenciou um «ensaio da democracia direta», ou, como refere Vicente (2004), um modelo autogestionário. Neste quadro, existia um fraco controlo por parte do Ministério da Educação, mesmo tendo sido promulgado um diploma legal, o Decreto-Lei nº 735-A/74 de 21 de dezembro (Órgãos de Gestão Democrática), numa tentativa, por parte do governo, de estancar as práticas autonómicas e proceder à normalização. Segundo diversos autores (Ventura, Castanheira e Costa, 2006, p.128), “numa tentativa de controlar os moldes em que a participação era exercida, de organizar o processo democrático de acordo com as regras específicas e de normalizar a gestão e administração das escolas e o seu funcionamento”. Deste modo, o governo impunha um «modelo de gestão uniforme», substituindo a Comissão de Gestão pelo Conselho Diretivo, destacando-se a elegibilidade e colegialidade como regras específicas apontadas pelo decreto-lei nº 735-A/74. Da legislação constava ainda a formação de outros dois Conselhos, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo. Porém, a maioria das escolas ignoravam o diploma legal, e continuavam a decorrer as assembleias gerais, que substituíam na prática o Conselho Pedagógico (Lima, 2008).

Para Formosinho (2000, p.35), esta tentativa de “normalização democrática não gozou de condições de sucesso, mas abriu o caminho para o decreto-lei 769A/76 de 23 de outubro”. Segundo Lima (2006, p.14), “em pleno processo revolucionário, a burocracia centralizada revelava sinais de reanimação que viria a confirmar cabalmente em finais de 1976 e nos anos seguintes, inaugurando a segunda edição da gestão democrática”.

Em 1976, após a tomada de posse do I Governo Constitucional, a inibição da autonomia praticada ou de *facto* é implementada através da publicação do decreto-lei nº 769-A/76, de 23 de outubro, que regulava em detalhe as atividades e funções da escola (Lima, 2006). Conhecido como o «Decreto da Gestão de Sottomayor Cardia», o novo decreto-lei estabelecia

a «gestão democrática» da escola ao definir as estruturas coletivas de decisão eleitas pelos docentes. Este modelo de administração escolar, na perspetiva das autoridades ministeriais, possibilitava definir e responsabilizar os intervenientes do processo de ensino e limitava o espaço autogestionário (Afonso & Viseu, 2001). Por outro lado, garantia “um importante princípio democrático – a eleição de órgãos colegiais de gestão das escolas – mas, simultaneamente, irá consagrar um sistema centralizado de administração e um governo heterónomo das escolas” (Lima, 2006, p.12). Assim, continuavam a existir, como órgãos de topo nas escolas, o Conselho Diretivo, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo, cujas competências e regras de constituição, bem como os respetivos processos eleitorais, se encontravam perfeitamente legislados. Desta forma, estava garantida a subordinação das escolas ao Governo e respetiva administração central. O órgão deliberativo e executivo correspondia ao Conselho Diretivo, o Conselho Pedagógico era o órgão responsável pela orientação pedagógica, sendo da competência do Conselho Administrativo a gestão financeira e orçamental da escola. De acordo com a nova legislação, da composição do Conselho Diretivo faziam parte 3 a 5 professores, 2 representantes dos alunos e um representante do pessoal não docente. O cargo de Diretor podia ser ocupado por qualquer professor, mesmo sem possuir formação na área de administração educacional ou experiência significativa quer no ensino, quer no domínio da gestão. A única exigência para o cargo de presidente e vice-presidente do Conselho Diretivo era que fossem professores profissionalizados (Barroso, 2002; Costa, 2004). As principais funções atribuídas ao presidente do Conselho Diretivo tornavam este um mero representante do poder central nas escolas. Assim, era da competência do Presidente do Diretivo, assinar o correio, presidir a reuniões, tomar decisões e dar conhecimento ao Ministério da Educação de todos os assuntos que ultrapassassem as competências do Conselho Diretivo. Esta subordinação ao poder central, por parte das escolas, está patente no enquadramento legal, que contempla a redução da autonomia das escolas, bem visível no facto de a Direção Pedagógica se localizar no Ministério da Educação, já que os normativos regulamentavam a maioria das situações. O Conselho Pedagógico era constituído por professores, representantes de cada grupo disciplinar e dois representantes dos alunos (no ensino secundário). O outro órgão de gestão contemplado na lei era o Conselho Administrativo, órgão igualmente colegial, presidido pelo presidente do Conselho Diretivo e composto pelo vice-presidente e um secretário.

Parafraseando Lima (2006), o decreto-lei vigente anunciava o processo de reconstrução do paradigma da centralização, isto é, do retorno do poder ao centro, desprezando as vivências de autonomia praticadas nas escolas. Na opinião de Afonso (2001, p.2),

do ponto de vista das autoridades ministeriais, este "modelo" de administração escolar permitia definir e responsabilizar interlocutores nas escolas, limitando o espaço autogestionário através da regulamentação precisa das atribuições e competências dos diversos órgãos criados. Do ponto de vista dos docentes, a "gestão democrática" significava a manutenção da eleição dos gestores escolares pelos seus pares, uma "conquista" fundamental do regime democrático. Este equilíbrio político fundamentou um novo "status quo" na administração das escolas públicas, resultado de um compromisso tácito entre as autoridades ministeriais e os professores, e que marcou a década seguinte, de 1976 a 1986.

Dez anos mais tarde, o governo promulgará a Lei de Bases do Sistema Educativo, a qual defende não só uma maior autonomia para as escolas, mas também a descentralização das decisões, proclamando um maior envolvimento por parte da comunidade.

2.2. A EMERGENCIA DA REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO

A segunda edição da gestão democrática vigorará durante duas décadas, após a promulgação do decreto-lei nº 769-A/76, garantindo a eleição de órgãos colegiais de gestão das escolas. Contudo, simultaneamente, irá consagrar um sistema centralizado de administração, anunciando uma autonomia limitada e atribuindo aos órgãos colegiais democraticamente eleitos, poderes de gestão corrente. Por esta via, as práticas democráticas descentralizadas e de tipo autonómico foram-se perdendo e a participação dos atores escolares foi limitada (Lima, 2006).

Efetivamente, na década de 80, um ciclo de reformas emerge num quadro sociopolítico que tendencialmente procura a desconcentração, a descentralização e aceitação de uma pluralidade de centros de decisão e de decisores. Num contexto reformista do sistema educativo, surge a reforma da administração na área da educação. Assim, para além da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), é criada uma Comissão da Reforma do Sistema Educativo (CRSE), cuja missão é a implementação e desenvolvimento de um conjunto de reformas educacionais.

A 14 de outubro de 1986, marco importante na história do sistema educativo, é promulgado o decreto-lei nº 46/86, designado por Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), adotando como princípios organizativos:

“contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adoção de estrutura e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias”.
(Artigo 3º, b)

E ainda

“descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e ações educativas, de modo a proporcionar uma correta adaptação à realidades, um elevado sentido comunitário e níveis de decisão eficientes” (Artigo 3º, b).

A nível estrutural, a Lei de Bases do Sistema Educativo promove dois campos de administração, o central e o regional, para além da administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino. Nesta perspetiva, prevê-se a criação de departamentos regionais de educação em cada região, com a finalidade de integrar, coordenar e acompanhar a atividade educativa. No que diz respeito à administração central, esta é responsável pela “conceção, planeamento e definição normativa”, de “coordenação global e avaliação da execução das medidas de política educativa”, de inspeção e tutela, de “definição de critérios gerais de implantação da rede escolar” e de “garantia da qualidade”, ou seja, as funções mais relevantes e mais típicas de uma modalidade centralizada de administração da educação. Todavia, a tão anunciada descentralização nunca chegaria a ocorrer. Neste contexto, as direções dos estabelecimentos de ensino permaneciam subordinadas à administração central, embora através de departamentos pericentrais regionais disseminados, que de certa forma exerciam um controlo central sobre as escolas (Lima, 2006). Segundo Lima e Afonso (1995), estes departamentos constituem uma espécie de *capitanias* ou extensões locais do poder local, em que a autonomia da escola surge como uma espécie de *Terra Prometida*, uma vez que a democratização da governação das escolas não passou de um discurso retórico circunscrito a programas de governos e a preâmbulos de diplomas legais.

Em termos administrativos, destaca-se, assim, a distinção entre “direção” e “gestão”, sendo que a “direção da escola” estava incumbida da “(...) elaboração do projeto educativo, assim como a promoção da sua implementação e a supervisão da sua execução”, e aos “órgãos de gestão da escola” competia “(...) a execução desse projeto e a gestão quotidiana da mesma” (artº 6º, nºs 2 e 3). Salienta-se, ainda, a maior autonomia pedagógica, administrativa e

financeira das escolas, respondendo os seus órgãos “perante a comunidade educativa e as estruturas regionais de administração do sistema educativo” (artº 12º, nºs 1, 2, 3 e 4). De acordo com o Projeto Global de Reforma, o Conselho de Direção é o órgão deliberativo e de representação da escola, sendo o Diretor ou a Comissão de Gestão (consoante o caso) o órgão de gestão, cabendo ao Conselho Pedagógico a coordenação pedagógica. O conselho de Direção é o “órgão de decisão mais importante das escolas, no qual se situa o poder de, em concordância com as políticas definidas a nível nacional e regional, decidir sobre todas as questões relevantes a nível pedagógico e administrativo” (CRSEa:158). A gestão pedagógica e administrativa realizar-se-ia com base nas orientações do Conselho de Direção, encontrando-se “subordinada à direção, executando, organizando, coordenando as atividades educativas e apresentando propostas à direção”, enquanto as atividades de natureza administrativa estariam “subordinadas às atividades pedagógicas que constituem o objeto central da atividade gestonária” (CRSEa:161).

Em síntese, todas as propostas apresentadas pela CRSE ao governo pressupõem, não só a consagração de "competências próprias a nível escolar", como também, o direito de elaborar um "projeto educativo" e o "aumento da autonomia coletiva da escola enquanto comunidade, face à administração central" (p.167).

Descentralização, projeto educativo, comunidade educativa e territorialização das políticas educativas representam uma constelação de conceitos que gravitam em torno do princípio de autonomia, sobre o qual se ancorou o Projeto Global de Reforma e os trabalhos desenvolvidos pela CRSE.

Porém, a publicação do Decreto-Lei nº 3/87 de 3 de janeiro, ainda em plena fase de conceção da reforma educativa, tornava claro, através da criação de direções regionais, a opção política de desconcentração, não deixando espaço à autonomia e descentralização da escola. De acordo com Lima (2009, p.235), trata-se de uma “autonomia instrumental ou operacional subordinada a decisões políticas e estratégias produzidas pelo centro político-administrativo”, atribuindo às periferias a tarefa de executar as decisões produzidas pelo poder central. A propósito da criação das Direções Regionais, Formosinho refere que “estamos perante um processo de desconcentração, como forma de aumentar a eficiência da atividade de administração pública dentro do molde centralizado” (1998, p78).

Assim, progressivamente ao longo da década de 80, o Estado assumiu o controlo sobre a gestão das escolas, assistindo-se a uma crescente desvalorização da gestão democrática.

Por este motivo, Formosinho considera que a “possibilidade das escolas escolherem os seus diretores é compensada pela pouca autonomia dessa mesma escola, isto é, pela pouca margem de manobra nas decisões importantes, concedida aos professores diretores e pela sua transformação gradual em gestores locais de normas centrais” (2003, p.29).

2.3. TERRITORIALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

Os anos oitenta do século XX ficaram tendencialmente marcados, num quadro sociopolítico, pela desconcentração, descentralização e aceitação de uma pluralidade de centros de decisão e de decisores (Ambrósio, 1996). É nesta perspetiva de desenvolvimento social e de consolidação da democracia que emerge a Lei de bases do Sistema Educativo, diploma que reafirma os princípios da democraticidade e da participação consignados no modelo da gestão democrática das escolas. Na mesma linha de princípios e objetivos da LBSE, surge em 1988 a Secretaria de Estado e a Comissão de reforma do Sistema Educativo, cuja principal missão é a implementação e desenvolvimento da reforma do sistema educativo. Desta forma, a “reforma da administração educacional surge como pano de fundo e vetor fundamental do programa do XI Governo Constitucional na área da educação” (ME, 1989). Assim, a reforma educativa integra a reforma da administração educativa, com enfoque na autonomia e gestão escolar nos ensinos básicos e secundários. Neste contexto, a escola assume um lugar privilegiado e central na reforma educativa, tal como evidencia Formosinho (2000, p.11):

“O debate sobre a autonomia e administração das escolas emergiu no nosso país a partir do 25 de Abril de 1974, mas ganhou maior fôlego no contexto da reforma educativa desencadeada pela Lei de Bases do Sistema Educativo. A partir de então, o debate político e social, a produção bibliográfica e as próprias medidas legislativas contribuíram fortemente para colocar a problemática no centro da agenda educacional nos finais do século XX”.

De facto, as medidas legislativas dirigidas pelos serviços centrais do Ministério da Educação contribuíram fortemente para colocar a temática da administração, e consequentemente a autonomia das escolas, no centro da agenda educacional. Contudo, num período em que a autonomia e a descentralização educativa se encontram na ordem do dia das políticas

educativas, não só em Portugal, mas também em diversos países, a reforma do sistema educativo português caracteriza-se por uma centralização e excessiva regulamentação, bem como défice de autonomia. E é nesta conjuntura que ocorre a publicação do regime jurídico da autonomia da escola, através do Decreto-Lei nº43/89, de 3 de fevereiro. Numa tentativa de inverter a tradição centralizada e transferindo poderes de decisão para os planos regional e local, este diploma anuncia, no seu preâmbulo, o facto de a reforma educativa não se poder realizar sem a «reorganização da administração educacional».

A partir da publicação do Decreto-Lei nº 43/89, que estabelece apenas o regime de autonomia dos estabelecimentos do 2º e 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, cada escola passou a ter a possibilidade de aprofundar as margens de autonomia ao seu dispor. Assim, cada escola tinha a possibilidade de:

“ensaiar (tímidas) formas de gestão flexível do currículo, definir algumas políticas de alocação de alunos e professores e gestão de tempos letivos e de ocupação de espaços; organizar e oferecer atividades de complemento curricular, de animação socioeducativa, de ocupação dos tempos livres ou de desporto escolar; gerir o crédito horário disponível para o exercício de cargos de gestão intermédia e de desenvolvimento de projetos pedagógicos; proceder ao recrutamento de pessoal auxiliar de ação educativa em regime de tarefa ou de contrato a tempo certo; conseguir autofinanciamento e gerir as receitas geradas pela prestação de serviços na escola; adquirir bens e serviços e proceder à execução de certo tipo de obras; estabelecer parcerias entre escolas, nomeadamente para a criação de centros de recursos educativos e centros de formação” (Formosinho & Machado, 1999, p. 110).

Em 1991, de uma forma inovadora, o Decreto-Lei nº 172/91 de 10 de maio vem estabelecer o regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação, incluindo o pré-escolar e o 1º ciclo. Para além de inovador, os autores Formosinho e Machado (1999) evidenciam a conceção pluridimensional atribuída à escola, neste diploma, que coerentemente com a LBSE associa a intervenção da comunidade local na definição e contextualização das políticas educativas. Na opinião de Cunha (1995, p.57), este decreto representa uma «reforma cultural profunda», tendo sido apresentado pelo Ministro da Educação como um pilar essencial do sistema educativo. Todavia, esta legislação apresentava profundas alterações em relação ao modelo de gestão vigente, passando a exigir um órgão de gestão unipessoal, isto é, um diretor executivo. O diretor executivo seria recrutado pelo conselho de escola, com base

num concurso público, enquanto o conselho de escola seria o órgão de gestão da escola. No entanto, este regime experimental apenas constituiu uma experiência limitada, aplicado a cinquenta escolas. Porém, foi muitíssimo contestado pelos sindicatos dos professores, uma vez que colocava em causa algumas das mais emblemáticas conquistas por parte dos docentes após abril de 74, nomeadamente a eleição democrática e colegial dos órgãos de gestão. Esta legislação nunca foi aplicada a outras escolas em virtude da contestação e a uma mudança política no Governo (Barroso, 2002; Costa, 2002).

Contudo, a avaliação deste «novo regime» de administração escolar em fase experimental, desenvolvida pelo Conselho de Acompanhamento e Avaliação em 1996 (CAA), permitiu o esboço de um conjunto de recomendações e conclusões, tendo em vista a implementação de uma nova política de administração das escolas, para além da mobilização de todos os intervenientes do processo de aprendizagem (Formosinho & Machado, 1999).

Em 1998, surge o Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio, que vem generalizar o paradigma da autonomia a toda a rede de estabelecimentos públicos, assentando numa perspetiva de melhoria do sistema educativo, e construindo uma escola mais democrática e de qualidade. De acordo com esta legislação, as escolas passam a dispor de quatro órgãos de administração e gestão: a assembleia, o conselho executivo ou diretor, o conselho pedagógico e o conselho administrativo. A assembleia é o órgão de topo da estrutura organizacional da escola, constituída por vinte representantes dos vários intervenientes na ação educativa, não podendo os professores exceder 50% da sua totalidade. Pretende-se que este órgão colegial assegure os princípios da democraticidade e de participação, em ligação com a comunidade, descentralizando a política educativa; é o órgão responsável pela definição das linhas orientadoras para as atividades na escola. A assembleia de escola tem como principais competências a aprovação do projeto educativo, o acompanhamento e avaliação da sua execução, a aprovação do regulamento interno e dos contratos de autonomia, a definição de linhas orientadoras para o orçamento da escola, aprovação do relatório de contas, acompanhamento do processo de autoavaliação e do processo de eleição do conselho executivo. O presidente da assembleia é eleito entre os professores que constituem a assembleia, e o seu cargo tem a duração de três anos. O diretor ou conselho executivo, consoante o perfil de gestão escolar adotado pela escola, é o órgão responsável pela gestão corrente da escola. Como a maioria das escolas optaram pelo conselho executivo, em vez de um diretor, este conselho é um órgão de gestão que integra professores eleitos colegialmente,

num quadro de gestão democrática docente (Neto-Mendes, 2004). O conselho executivo é, então, constituído por um presidente e dois vice-presidentes, podendo ter mais dois membros. O cargo de presidente do conselho executivo pode ser ocupado por um professor do quadro de nomeação definitiva, da escola em questão, com pelo menos cinco anos de experiência de ensino, mas com formação específica em gestão escolar ou com experiência na gestão de escolas. O presidente do conselho executivo deve exercer o seu poder hierárquico, participar na avaliação do pessoal docente e não docente e coordenar as atividades do conselho executivo. No que diz respeito aos professores que ocupam o cargo de vice-presidente, deveriam ser professores de nomeação definitiva, com experiência de pelo menos três anos de ensino, mas com experiência em gestão escolar ou em gestão de escolas. Estes cargos desempenhados pelo presidente e vice-presidentes tinham a duração de três anos, podendo os docentes ser reeleitos ou voltar ao ensino (Pashiardis et al., 2005; Ventura et al., 2005). Relativamente às funções e competências do conselho executivo, estas encontravam-se definidas no Decreto-Lei nº 115 - A/98. O regulamento interno da escola e os contratos de autonomia tinham de ser aprovados pela assembleia de escola, tal como o plano anual de atividades, mas eram da competência do conselho executivo. Para além destas funções, o conselho executivo possuía uma variedade de funções, anteriormente definidas (portaria nº 677/77), de carácter administrativo, nomeadamente horários, matrículas dos alunos, gestão das instalações e equipamentos, bem como distribuição de serviço, e estabelecimento de protocolos entre a escola e a comunidade. De acordo, com Neto-Mendes (2004) e Sanches (2000), a liderança na escola pública em Portugal é designada de colegial, uma vez que os seus líderes se encontram perto dos seus seguidores. Assim, os líderes e os liderados encontram-se no mesmo contexto e são eleitos pelos seus pares.

O conselho pedagógico é outro órgão previsto no Decreto – Lei nº 115-A/98, também ele um órgão colegial e composto por um máximo de vinte membros, eleitos pelos seus pares, na sua maioria professores, incluindo o presidente do conselho executivo. O conselho pedagógico era o órgão responsável pela orientação escolar, pedagógica e avaliação dos alunos, para além de ter a responsabilidade sobre a formação do pessoal docente e não docente. Este órgão colegial tem ainda a função de definir os critérios que regulam a elaboração dos horários e a colaboração em iniciativas formativas, culturais e pedagógicas.

O órgão responsável pela área financeira e administrativa da escola era o conselho administrativo. Este órgão colegial era composto não só pelo presidente do conselho

executivo, que desempenhava funções de presidente deste órgão, mas também pelo chefe dos serviços administrativos da escola e por um dos vice-presidentes do conselho executivo. A este órgão era atribuída a responsabilidade de efetuar o orçamento anual da escola, o relatório de contas, dar autorizações de despesas e gerir o património da escola.

Podemos assim verificar que o Decreto-Lei nº 115A/98 vem finalmente generalizar o paradigma da autonomia a toda a rede de estabelecimentos públicos. O seu quadro concetual assenta numa lógica de descentralização e territorialização em que a escola ocupa não só um lugar nuclear do processo educativo, como também um espaço privilegiado para o desenvolvimento de funções educativas, em parcerias com outras instituições da comunidade.

2.4. A ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO EDUCACIONAL NO SÉCULO XXI

Os anos noventa ficaram marcados pela territorialização das políticas educativas, isto é, pela descentralização das políticas educativas e transferência de competências para os órgãos do poder local. Na opinião de Barroso (2003), trata-se de um tempo (entre a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo até ao final do século XX) de ascensão e queda do «mito da reforma», para a resolução de problemas no campo educativo. Um período caracterizado pela elaboração e implementação de dois normativos importantes na administração e gestão escolar. Em 1991, o governo publica o Regime Jurídico de Direção, Administração e Gestão Escolar (DL nº 172/91, de 10 de maio), cujas principais linhas de força se baseiam na criação de mecanismos de articulação entre a escola, pais e a comunidade escolar, para além da separação entre direção e gestão escolar e no maior desenvolvimento da autonomia da escola nos aspetos pedagógicos, culturais e administrativos. Segue-se, em 1998, um novo diploma legal sobre o Regime de autonomia, administração e gestão (DL 115-A/ 98, de 4 de maio) resultante de um estudo encomendado pelo governo a João Barroso.

A última década do século XX caracterizou-se por uma crescente preocupação na melhoria da qualidade da educação na generalidade dos países europeus. A difusão do processo de globalização, a inclusão das novas tecnologias de informação e comunicação, juntamente com

a pressão económica internacional deram vida à temática da educação, considerado um fator decisivo para garantir o desenvolvimento das populações (OCDE, 1992). Neste cenário, assiste-se à tomada de amplas medidas que visam a inversão do insucesso e combate ao abandono escolar. Na opinião de Barroso (2005), foram criadas medidas de gestão local e de autonomia da escola numa tentativa de responder à crise política do Estado moderno.

O início do século XXI é marcado por um quadro de «crise de soluções» na educação, gerada pela queda do mito da reforma, que João Barroso (2003) intitula de *«ciclo de descontentamento»*. Este período estende-se até 2005, ano em que novo governo inicia profundas mudanças no sistema educativo português, para sair da crise educacional, no domínio da administração, autonomia e gestão escolar. Nesta perspetiva, em março de 2007, é nomeado um grupo de trabalho do Projeto de Desenvolvimento da Autonomias das Escolas com a finalidade de elaborar recomendações quanto ao processo de transferência de competências e à celebração dos contratos de autonomia. Ainda em 2007, o governo propôs o novo Projeto de Decreto-Lei, “Regime Jurídico de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário”. Nesta linha de ação, o XVII governo constitucional identificou a necessidade de revisão do regime de autonomia, administração e gestão das escolas. Aprovado em Conselho de Ministros, seguido de consulta pública, o Decreto – Lei nº 75/2008 de 22 de abril vem completar o quadro de mudanças introduzidas na organização e autonomia. Este diploma legal constitui um reforço de participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino e no favorecimento da constituição de lideranças fortes. O Decreto-Lei nº 75/2008 consagra a autonomia como um princípio geral, de acordo com os princípios e objetivos da Lei de Bases do Sistema Educativo, tendo como instrumentos de autonomia, o “orçamento”, o “relatório anual de atividades”, a “conta de Gerência” e o “Relatório de autoavaliação”, para além, do “Projeto Educativo”, do Regulamento Interno” e do “Plano Anual de Atividades. É ainda assegurada a participação de todos os interlocutores no processo educativo e o pleno respeito pelas regras da democraticidade e representatividade, garantindo a eleição democrática dos representantes da comunidade educativa. Por sua vez, o Decreto-Lei nº 75/2008 contempla também a promoção do sucesso, a prevenção do abandono, a promoção da equidade social e o cumprimento dos deveres.

Tal como no Decreto-Lei nº 115-A/98, também no Decreto-Lei nº 75/2008 a administração e a gestão é assegurada por quatro órgãos. No Decreto-Lei nº 75/2008 encontram-se previstos o Conselho geral (em substituição da Assembleia), o Diretor (em lugar do Conselho Executivo/Diretor), o Conselho Pedagógico e o Administrativo (que já existiam no anterior decreto – lei). O Conselho Geral é responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade das escolas, estando nele assegurada a participação e representação da comunidade educativa. Como podemos verificar, enquanto o Decreto – Lei nº 115-A/98 dá às escolas a possibilidade de opção por um órgão colegial ou unipessoal, o Decreto – Lei nº 75/2008 impõe um órgão de administração e gestão unipessoal. Porém, em qualquer dos modelos de direção e gestão, o presidente do conselho executivo ou o Diretor terá de ser um docente do quadro de nomeação definitiva, em exercício de funções na escola (no caso do Decreto-Lei nº 115-A/98), com pelo menos cinco anos de serviço e qualificado para o exercício da função; no caso do Decreto-Lei nº 75/2008, prevê a possibilidade de o diretor se candidatar a uma escola onde não exerce funções e/ou ser professor do ensino particular, embora profissionalizado, com contrato por tempo indeterminado e com pelo menos 3 anos de experiência como diretor pedagógico do ensino particular e cooperativo.

Considerando que a escola tem como missão “dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se ativamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País”, o XVII governo constitucional identificou a necessidade de revisão do regime jurídico de autonomia, administração e gestão das escolas. Nesta linha de ação, é reforçada a participação das famílias e comunidades, mas também se favorece a constituição de lideranças fortes. No entendimento do governo em causa, é indispensável promover a abertura da escola ao meio envolvente e integrá-la na comunidade local, o que será alcançado através da criação do conselho geral. Por outro lado, o reforço das lideranças das escolas (que constituiu uma das principais medidas da reorganização do regime de administração) impunha-se, tendo-se que “criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa”. Neste sentido, é criado o cargo de Diretor, o primeiro responsável pela “prestação de serviço público da educação e pela gestão dos recursos públicos postos à sua disposição”. Ao Diretor é então confiada a gestão administrativa,

financeira e pedagógica. De forma a garantir a liderança da escola e de conferir não só maior eficácia, mas também atribuir ao Diretor mais responsabilidades, este tem o poder de nomear os coordenadores dos departamentos disciplinares.

Em 2012, mais concretamente no dia 2 de julho, o governo pública o decreto-lei nº 137 visando a promoção da revisão do anterior decreto-lei nº 75/2008, “com vista a dotar o ordenamento jurídico português de normas que garantam e promovam o reforço progressivo da autonomia e a maior flexibilização organizacional e pedagógica das escolas, condições essenciais para a melhoria do sistema público de educação”. Quanto à figura do Diretor, fica sujeito a um maior reforço da exigência dos requisitos para o exercício da sua função e, por outro lado, consagram-se mecanismos de responsabilização no exercício dos cargos de direção, de gestão e de gestão intermédia.

Considerando esta breve perspetiva histórica da administração e gestão educacional que apresentámos, verificámos que as reformas da administração pública se desenvolveram quase sempre num contexto de crise económica, com repercussões nas finanças públicas e na perda de confiança na legitimidade, bem como na capacidade de o Estado gerir bens e serviços públicos. Sendo que o reforço da autonomia das escolas e a gestão local da educação surgem habitualmente acoplados às reformas educativas.

Por outro lado, assistimos à crescente preocupação com a escola, enquanto organização educativa, à qual está confiada a missão de dotar todos os indivíduos da sociedade de competências e conhecimentos que lhes permitam contribuir para a vida económica, social e cultural do país. Neste quadro, os nossos governantes reforçaram a autonomia e a capacidade de intervenção dos órgãos de gestão das escolas, com o intuito de reforçar a eficácia da execução das medidas de política educativa. Reforçou-se as lideranças escolares, procurando-se alcançar boas lideranças e, até, lideranças eficazes. Desta forma, a liderança escolar desponta como uma das componentes essenciais na promoção da qualidade da educação, bem como na dinamização das escolas, isto é, no desenvolvimento da sua capacidade inovadora e de intervenção local. E, neste contexto, emerge o interesse pelo perfil do Diretor e a sua capacidade de liderança.

Em suma, o quadro legal que regulamenta a gestão das escolas valoriza uma liderança forte, expressa num órgão unipessoal, o Diretor, que, sendo responsável pela gestão administrativa, financeira e pedagógica, assume claramente uma posição proeminente.

3.LIDERANÇA ESCOLAR – UMA TENDÊNCIA DO SÉCULO XXI

Ao longo dos tempos, tem-se verificado um incremento na área da investigação em torno da liderança, sobretudo no âmbito internacional. Durante a segunda metade do século passado, verificou-se uma enorme produção de literatura científica e proliferação de literatura popular baseada na questão da liderança. Modelos, conceitos e diversas abordagens de liderança se multiplicaram dada a “conceção generalizada de que a liderança é uma condição de sucesso das organizações” (Cunha et al., 2003, p.268).

Atualmente, há um interesse renovado pela investigação no campo da liderança escolar, fruto de uma conjuntura de tendências económicas e políticas que se têm vindo a instalar na Europa. Na maioria dos países da união europeia, os governantes promovem a necessidade de reforçar a liderança educacional, como um fator principal na melhoria da qualidade do ensino. Assim, assegurar a melhoria da qualidade da liderança escolar, bem como fazer da liderança uma profissão atraente, constitui hoje um dos maiores desafios da educação. Nesta perspetiva, torna-se vital abordar o conceito de liderança à luz de diversos autores e explorar a questão da liderança como catalisador para alcançarmos uma melhoria na qualidade da escola atual.

3.1. LIDERANÇA ESCOLAR – BREVE RETROSPETIVA

3.1.1. O CONCEITO

Em pleno século XXI, a Europa apresenta uma diversidade de modos de governança e diversos contextos históricos, sociais e culturais. Há, portanto, um vasto conjunto de flutuações em torno da governança da educação em toda a Europa, envolvendo diferentes graus de descentralização e formas de delegação para as escolas (Horney et al., 2007). A liderança escolar é apresentada como uma responsabilidade coletiva na formação da qualidade das democracias, constituindo atualmente um dos tópicos de reflexão e de discussão no campo da investigação a nível da Europa. Neste contexto, o conceito de liderança tem vindo a

ganhar proeminência, ocorrendo uma abundância de teorias e modelos em torno deste fenómeno.

Na opinião de Harris (2003) e de Bolman & Deal (2003), entre outros autores, não existe um único conceito de Liderança. Bolman & Deal (2003) afirmam que se trata de um conceito abstrato, difícil de definir dado o carácter intangível do mesmo. Para estes autores, as diferentes «imagens de liderança» que cada um constitui na sua mente estabelecem relações com outros conceitos, tais como: poder, autoridade e gestão.

Na realidade, existe uma constelação de conceitos ligados a diversas teorias sobre liderança, que coexistem e que são adaptados do ponto de vista organizacional, de acordo com aquilo que se pretende evidenciar. Segundo Harris (2003), uma pluralidade de teorias e consequentemente diversidade de conceitos, criam uma dispersão por parte dos diversos autores em diversas teorias, constituindo um dilema no que se refere à definição e delimitação do conceito de liderança. Para Barker (1997), muitos autores nem sequer definem o conceito, os modelos são discrepantes e os conteúdos do conceito confundidos com a essência do conceito.

Segundo Bryman (1996), o conceito de liderança é sustentado segundo três eixos: influência, grupo e objetivos. De igual modo, Yukl afirma que à maioria das definições sobre o conceito de liderança está associado o conceito de influência e de grupo. Opinião, esta, em parte, partilhada pela OCDE (2001a), que aponta a influência como o conceito mais interligado ao conceito de liderança. Os autores Yukl (2002), Bush e Glover (2003) identificam três dimensões relativas à liderança: influência, valores e visão. Neste enquadramento, a liderança é considerada por estes autores como um processo de influência baseada em valores pessoais e profissionais que permitem criar um conjunto de objetivos e metas a atingir, envolvendo um indivíduo/grupo ou organização. Na mesma linha de pensamento, Leithwood e Luke (1999, p.67) abordam o conceito de liderança como sendo “um processo de influência relativo à escolha de objetivos e ao desenvolvimento e implantação dos meios de concretização”. Segundo Bolivar (2010, p.13), no que concerne à liderança, é “fundamental a capacidade de exercer influência sobre pessoas, para que possam tomar as linhas propostas como premissas para a sua ação”, ou “uma forma especial de influência tendente a levar os outros a mudarem voluntariamente as suas preferências (ações, pressupostos, convicções), em função de tarefas e projetos comuns” (2003, p. 256). Para Barroso (1990), liderar pressupõe ser capaz de

assegurar o cumprimento dos objetivos, com uma autoridade funcional e uma determinada competência na envolvimento dos indivíduos que constituem a organização.

E, se, por um lado, existem autores que defendem semelhanças entre liderança e gestão, ou entre líder e gestor, por outro, há quem defenda que entre estes dois campos existem diferenças consideráveis. Sobre este assunto, Early e Weindlinh (2004) afirmam que existem algumas diferenças entre estes dois conceitos, uma vez que a liderança se prende mais com as questões como visão, missão e valores, enquanto a gestão tende a estar mais orientada para o planeamento, organização e execução. Porém, salienta que os dois aspetos são igualmente fundamentais para o sucesso da organização. Para Day (2003), a liderança é um conceito distinto do conceito de gestão, mas colocados em prática pelo gestor escolar e requerendo, da parte deste, um equilíbrio especial no seu exercício.

Bolman e Deal (2003) partilham da opinião de Garden (2007), considerando a liderança associada a um líder capaz de pensar a longo prazo: reconhece os diversos níveis da organização e o exterior da mesma, influencia também os seus seguidores não imediatos, valoriza visão e a renovação e possui capacidades políticas para lidar com os diversos seguidores. Citando Early (2002, p. 34), “leadership tends to be more formative, proactive and problem-solving, dealing with such things as values, vision and mission, whereas the concerns of management are more with the execution, planning, organizing and deploying of resources, or ‘making things happen’”. Early (2002) refere ainda que a liderança está relacionada com a arte de criar, mantendo um compromisso, tendo uma visão bem definida, de gerir a mudança no sentido de melhorar a organização, de conceber uma equipa de alto desempenho, gerir, motivar e influenciar o pessoal, isto é, liderar através do exemplo assumindo as responsabilidades.

Bolman e Deal (2003) apresentam a liderança sustentada em quatro tópicos – estrutural, recursos humanos, político e simbólico – enquanto Leithwood e Duke (1999) recorrem a seis categorias – instrucional, transformacional, moral, participativa, managerialista, contingente – para a temática em causa.

Inicialmente, na década de 40, segundo a Teoria dos Traços, acreditava-se que a liderança é algo que nasce com a pessoa, isto é, uma característica inata, para a qual algumas pessoas têm predisposição. Esta corrente defende que um líder possui um conjunto específico de características individuais, físicas, intelectuais e de personalidade, que o distinguem de outros indivíduos. Costa refere-se a este tipo de indivíduo como um “líder nato, imbuído de

determinados predicados pessoais (naturais), os quais automaticamente levarão a desempenhos previstos e eficazes (2000, p.18).

Segundo Teixeira (1998), a ineficácia da Teoria dos Traços para explicar o fenómeno da liderança incentivou os investigadores na procura de outras vias de análise. Entre os anos 40 e 60, os investigadores focaram a sua abordagem na ação do líder sem ter em conta os contextos, situações e as causas das suas ações, isto é, uma abordagem focada no comportamento do líder. Como resultado destes estudos, liderados por Liket, da universidade de Ohio, o comportamento do líder é inicialmente encarado como um comportamento centrado nas preocupações com a tarefa e um comportamento centrado nas relações pessoais. Nesta perspetiva, acreditava-se que o comportamento de um líder pode ser aprendido, bastando para tal criar programas de formação que permitiam alterar ou adaptar os comportamentos aos desejados. Nesta abordagem, Costa refere que: “já não estamos perante um líder nato, mas um líder que pode e deve ser feito: identificadas ‘as melhores maneiras’ de atuação do líder, definidos os seus ‘comportamentos-padrão’, estes deverão ser objecto de aprendizagem pelos candidatos à liderança [...] o líder treinado” (2000, p.19).

Ao longo dos tempos, foram sendo propostos, por diversos autores, diferentes estilos de liderança. Todavia, podemos referir-nos aos autores Lewin, Lippitt e White como os pioneiros dos primeiros modelos de liderança. Com base nos seus trabalhos, por volta de 1940, estes autores perfilharam três estilos de líder: o democrático, o autoritário e o *laissez-faire* ou não interventivo. Neste enquadramento, o líder autoritário é aquele que controla pessoalmente a organização, determina os objetivos, a ação, os recursos a aplicar e dispensa a colaboração dos restantes elementos da equipa. Por outro lado, o líder *laissez-faire* não demonstra autoridade, dando total liberdade aos elementos da equipa para agirem. Num nível intermédio, situa-se o líder democrático que incentiva os elementos da equipa a participarem na definição de objetivos, de estratégias e nas tomadas de decisão, dando espaço para a autonomia e liberdade a cada um dos elementos. Neste caso, o ambiente instaurado é baseado numa confiança mútua, com estruturas que facilitem o intercâmbio e a interação dos diversos componentes organizacionais. Em 1976, outros dois estilos de liderança são acrescentados, o estilo burocrático e o carismático. O estilo burocrático caracteriza-se por uma forte dependência burocrática por parte do líder, que se preocupa unicamente em cumprir a lei, tendo dificuldade em enfrentar a falta de autonomia para responder às necessidades reais da

escola. Já no caso do líder carismático, é admirado pelos elementos da equipa, dado que possui um enorme atrativo pessoal e bons conhecimentos técnicos e profissionais.

Nos anos 60 e 70, as pesquisas focalizam-se na situação/ contexto e/ou seguidores. A caracterização da situação e das circunstâncias em que o líder atua ocupa o lugar de destaque nesta abordagem. Desta forma, é mais importante analisar a liderança num contexto mais amplo, a partir de outro tipo de variáveis capazes de causar algum efeito na relação líder-liderado. A análise das exigências situacionais veio despertar para a compreensão do processo de liderança, passando-se a considerar os tipos de pessoa e condutas adequadas às diferentes situações. Assim, segundo Revez (2004, p. 126), “não são as características de personalidade do líder que determinam a sua capacidade, mas sim a interação destas com os fatores situacionais”. Nesta abordagem, pressupõe-se uma ligação estreita entre a liderança e os contextos em que esta ocorre. De acordo com esta perspetiva, uma dada característica ou comportamento do líder pode ser eficaz em determinada situação e ineficaz em outra situação. Assim, o líder teria que adaptar-se aos contextos de atuação (Costa, 2000).

Fruto desta abordagem, emergiu em contexto real a Teoria da Liderança Situacional de Hersey e Blanchard. Por outro lado, esta abordagem “contribuiu para a compreensão da necessidade de os líderes adotarem comportamentos flexíveis, isto é, de se adaptarem às situações” (Rego, 1998,p.307), ao mesmo tempo que dilata o espectro de atuação do líder à medida que projeta possibilidades de ação dentro de um quadro de orientações gerais, cujos princípios podem ser aplicados em diferentes situações. No parecer de Costa (2000), trata-se de um líder eficiente que consegue adaptar o seu estilo de liderança à situação na qual exerce poder.

Ao longo dos tempos, as conceções de liderança evoluíram, paralelamente ao desenvolvimento das teorias organizacionais da gestão, e foram-se criando diversos modelos de liderança.

3.1.2. MODELOS DE LIDERANÇA

3.1.2.1. LIDERANÇA INSTRUCIONAL OU CENTRADA NA APRENDIZAGEM

Da análise da investigação realizada sobre a temática liderança, Leithwood e Riehl (2003) constataram que na sua maioria retratavam a figura de Diretor como exercendo vários modelos de liderança, mas, sobretudo, o modelo transformacional, instrucional, moral e participativo ou distribuído. Sobre este assunto, Hallinger (2007) refere que os modelos instrucional e transformacionais integram os modelos mais influentes nos últimos anos. No que concerne à liderança instrucional, Hallinger reconhece que este termo, surgido nos anos 80, integrado no movimento das escolas eficazes, passou a fazer parte do vocabulário da administração educacional. Do ponto de vista de Elmore (2000), a liderança instrucional funciona como um guia e uma direção para alcançar uma escola melhor.

Harris et al. (2003) preferem utilizar o termo liderança pedagógica, enquanto Southword (2005) denomina de liderança centrada na aprendizagem de liderança instrucional. Na mesma linha de pensamento de Harris, Hopkins (2003) defende a liderança pedagógica direcionada em três vertentes: na definição dos valores e objetivos da educação em torno de um projeto comum; na gestão dos processos de ensino e aprendizagem; e na criação de comunidades de aprendizagem profissional no interior da escola.

Day et al. (2009) e Leithwood et al. (2006) realçam a liderança centrada na aprendizagem. Para estes autores, a liderança centrada na aprendizagem relaciona-se com um leque de atividades que proporcionam a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. Leithwood et al. (2006) consideram que supervisionar, avaliar o ensino, coordenar o currículo, fornecer os recursos e acompanhar o progresso dos alunos constituem as tarefas essenciais à prática da liderança. Bolivar (2010) compartilha a ideia de que uma direção centrada na aprendizagem se relaciona com uma panóplia de tarefas, incluindo a supervisão, que se prendem com a melhoria dos processos de aprendizagem e de ensino. Leithwood et al. (2004) identificam a liderança como um dos fatores explicativos do fenómeno das escolas eficazes. No entanto, salientam que “leadership is second only to classroom instruction among all school-related factors that contribute to what students learn at school” (2004, p. 5).

No que diz respeito a esta abordagem, Bolivar (2009) refere que a eficácia de um professor depende das características do contexto em que o professor trabalha e do ambiente externo à

escola, mas principalmente do seu desempenho e das suas capacidades. Todavia, o desenvolvimento de um bom trabalho dos professores depende, em grande parte, da liderança da organização da escola. De facto, a liderança da organização escolar pode influenciar a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, nomeadamente aquilo que acontece na sala de aula. A relevância atribuída à aprendizagem dos alunos pode ser o suporte para que os líderes atuem como um modelo, tanto para os docentes como para os restantes colaboradores (NCSL, 2007). Segundo Waters et al. (2003), a conceção de uma cultura centrada na aprendizagem dos alunos requer a promoção da cooperação e da coesão entre os professores, bem como a compreensão e perceção dos objetivos que se pretende alcançar. Deste modo, o acompanhamento e monitorização dos progressos dos alunos são essenciais em todo este processo, pelo que a liderança focada na aprendizagem se concentra, essencialmente, nos processos de aprendizagem dos alunos e nos seus resultados académicos, mas também no desenvolvimento pessoal, profissional e pedagógico da equipa de trabalho. A liderança da escola poderá acompanhar as práticas escolares, recorrendo a dados, observando os processos de ensino e de aprendizagem, reconhecendo quer os pontos fortes, quer as necessidades de desenvolvimento profissional dos professores, tal como definir prioridades organizacionais.

Investigadores do *National College for School Leadership* (2007) realizaram um conjunto de estudos de caso focalizados na liderança centrada na aprendizagem e concluíram que estes líderes lideram pelo exemplo; monitorizam os progressos e os retrocessos dos alunos, as práticas da sala de aula e a qualidade do ensino; utilizam dados para analisar e avaliar o desempenho escolar; geram discussões sobre os processos de ensino e aprendizagem; apoiam ativamente a melhoria da escola; criam estruturas escolares, sistemas e processos de apoio à aprendizagem dos alunos.

Mais recentemente, Day et al. (2009) realizaram um megaprojeto sobre o impacto da liderança nos resultados dos alunos, denominado *The Effective Leadership and Pupil Outcomes Project*. Com base neste estudo, os autores concluíram que:

- os encarregados de educação, a comunidade geral e os colaboradores dos diretores de escola, reconhecem estes últimos, como a principal fonte de liderança em contexto escolar. Os seus valores, a inteligência estratégica e as práticas de liderança condicionam os processos e práticas da escola e das salas de aula, que por sua vez, refletem-se na melhoria da aprendizagem dos alunos;

- através da influência que os líderes de sucesso exercem no campo da motivação, compromisso, práticas de ensino e desenvolvimento das capacidades de liderança do corpo docente, os líderes de sucesso melhoram o processo de ensino/aprendizagem e, portanto, indiretamente a aprendizagem dos alunos;
- os líderes bem-sucedidos partilham, muitas vezes, o mesmo leque de valores básicos de liderança, qualidades e práticas;
- os líderes eficazes preocupam-se com o desempenho dos alunos numa série de competências não só académicas, mas também sociais e pessoais. Para tal, implantam estratégias sensíveis à escola e às características dos alunos, bem como às necessidades definidas a nível nacional e aos básicos de educação;
- nas escolas mais problemáticas, a motivação, o comportamento, o empenho dos alunos e a qualidade do processo de ensino/aprendizagem, constituem a principal preocupação dos líderes, que, como tal, dão maior atenção à criação, manutenção e sustentação de uma política escolar comum;
- os líderes eficazes promovem a distribuição da liderança, quer de papéis, quer de responsabilidades, e desta forma existe uma relação positiva entre este tipo de liderança e a melhoria contínua dos resultados dos alunos;
- a confiança e a credibilidade no líder são condições essenciais para uma distribuição eficaz da liderança. A confiança e a melhoria das instituições escolares desenvolveram-se ao longo dos tempos de forma inversa e são reforçadas por evidências de melhorias;

- os líderes eficazes promovem sistematicamente a participação dos encarregados de educação e da restante comunidade educativa como parceiros na melhoria dos resultados escolares dos estudantes. Esta situação é tanto mais visível no caso de escolas mais desfavorecidas;
- a transformação sustentável de uma instituição escolar resulta de uma liderança eficaz, isto é, da melhoria das condições físicas, psicológicas e sociais no contexto de ensino/aprendizagem e das aspirações e expectativas dos professores e restantes atores educativos.

Ainda neste cenário, Leithwood et al. (2004), firmando-se na pesquisa empírica no campo da sociologia e da psicologia organizacional e industrial, conceberam um quadro de referência que permite relacionar a liderança com a aprendizagem dos estudantes. De acordo com esse quadro, as políticas e práticas de liderança do Estado e da Região exercem uma influência direta nas atuações dos líderes escolares. De igual modo, exercem influência na escola e nas condições da sala de aula, assim como nas comunidades profissionais dos professores. As restantes partes interessadas, ou os denominados stakeholders, tais como os meios de comunicação social, sindicatos, associações profissionais, comunidade e grupos empresariais, também têm influência nas práticas da liderança escolar e nas experiências de aprendizagem profissional dos líderes. Os fatores antecedentes familiares dos alunos também desempenham um papel considerável na maioria de todas as variáveis referidas. Assim, os fatores relativos aos alunos podem influenciar o trabalho dos líderes escolares, o processo de ensino/aprendizagem na sala de aula, os recursos financeiros disponíveis e a natureza do capital social dos estudantes. E, conseqüentemente, a liderança escolar ajuda a moldar a natureza das condições da escola, tais como objetivos, cultura, estrutura e condições da sala de aula, o conteúdo do currículo, o tamanho das turmas e as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores, através de fontes formais e informais. Por outro lado, os fatores escolares e da sala de aula ajudam a moldar o sentido de comunidade profissional. Desta forma, a escola e as condições da sala de aula, as comunidades profissionais dos docentes e as condições familiares dos alunos são diretamente responsáveis pela aprendizagem dos estudantes.

Para entender o que realmente faz um líder de sucesso e de que modo as suas práticas podem influenciar os outros atores que trabalham com o líder, Leithwood et al. (2006) deduziram uma fórmula, $P_j = f(M_j, A_j, S_j)$, em que o desempenho do professor corresponde à letra P , isto é, a performance. O elevado grau de responsabilidade pessoal e de compromisso com as metas da organização escolar encontram-se sinalizadas pela letra M , ou seja, a motivação; a letra A representa as habilidades, os conhecimentos e as competências profissionais do professor; e, por fim, a letra S traduz a fração associada às condições de trabalho, as características da escola e o contexto da sala de aula. Analisando a fórmula proposta por estes autores, verifica-se que a aprendizagem dos alunos está dependente do trabalho dos professores, que, por sua vez, é subordinado às suas motivações, competências e contexto de trabalho. Todas estas variáveis são consideradas correlativas, o que significa que cada variável tem um efeito sobre as outras. Neste enquadramento, Leithwood et al. consideram que todos os elementos que figuram na fórmula, tais como as habilidades, as competências, as motivações e o contexto de trabalho de todos os membros da escola (pessoal docente, não docente e discente) compõem o leque de tópicos fundamentais para um líder de sucesso. Só melhorando estes elementos da fórmula é que um líder poderá ser um *líder de sucesso*. Segundo Leithwood e os seus colaboradores (Leithwood et al., 2004; Leithwood et al., 2006; Leithwood & Jantzi, 2005; Leithwood & Riehl, 2005), uma liderança escolar de sucesso assenta em quatro constelações que giram em torno da prática de liderança:

- construção de uma visão e definição de um rumo por todos os intervenientes escolares;
- compreensão e desenvolvimento das pessoas;
- conceção da organização e redesenho de funções e responsabilidades;
- gestão do processo de ensino e aprendizagem.

Cada um destes conjuntos engloba um determinado número de comportamentos mais particulares de liderança, num total de catorze. Estas categorias integram o repertório dos líderes escolares bem-sucedidos, independentemente do nível de ensino e do país. Analisemos, então, cada uma destas categorias.

❖ *Construção de uma visão e definição de um rumo*

Esta categoria abarca três tópicos essenciais à prática de liderança, as quais formam uma das fundamentais fontes de inspiração e motivação para o desempenho do trabalho de um líder, nomeadamente, a *construção de uma visão partilhada, fomentar a aceitação dos objetivos do grupo e manifestação das expectativas elevadas*. Assim, para construir uma visão do futuro da organização é essencial o desenvolvimento de critérios partilhados entre os membros da organização que os levem a partilhar um determinado sentido de intento e de orientação a seguir. Cabe ainda ao líder, não só averiguar os objetivos a conquistar pela organização escolar, mas também conseguir a concordância de todos, das metas e objetivos mais diretos a serem desenvolvidos, com vista à realização da visão. Se os objetivos da organização não corresponderem aos objetivos individuais de cada elemento da instituição escolar, as metas da organização não terão valor motivacional inerente. Esta trilogia de práticas inclui os comportamentos relacionais dos líderes de modo a promoverem o trabalho cooperativo, rumo a uma meta comum. Por fim, o líder demonstra o tipo de valores que assume como fundamentais através das suas expectativas.

De acordo com Leithwood et al. (2004), além destes tópicos, é fulcral que o líder acompanhe o desempenho da organização escolar e promova uma comunicação eficaz entre todos os membros da organização.

❖ *Compreensão e desenvolvimento das pessoas*

De igual modo, esta categoria inclui três tópicos essenciais às práticas de liderança, que visam um contributo significativo na motivação e desempenho de uma dada tarefa. Neste sentido, a criação de habilidades, capacidades e conhecimentos, bem como o estabelecimento de compromissos, constituem a principal meta a atingir. Os principais tópicos desta categoria são: a *disponibilização de apoio individualizado/demonstração de consideração pelas pessoas; a facilitação da estimulação intelectual e apresentação de modelos adequados*.

No que concerne à facilitação da estimulação intelectual, corresponde à capacidade do líder para incentivar os professores a aceitar desafios intelectuais, encarar as tarefas partindo de diversos pontos de vista e repensar modos de atuação desafiando o *status quo*.

Relativamente ao último tópico desta categoria, é essencial que líder seja sinónimo de exemplo, o que pressupõe um leque de práticas ligadas a modelos de liderança. E desta forma esperam-se decisões transparentes, confiança, otimismo, esperança, resiliência e conformidade entre o discurso e a ação, por parte do líder.

❖ *Conceção da organização e redesenho de funções e responsabilidades*

Os três tópicos de práticas de liderança agregados a esta categoria relacionam-se com o estabelecimento de condições de trabalho que possibilitam aos líderes retirar o máximo partido das motivações e capacidades de cada indivíduo da instituição escolar. Neste caso, os três tópicos designam-se por: *construção de culturas colaborativas*, *reestruturação* e *construção de relações positivas com as famílias e comunidade educativa*.

Ao longo dos tempos, a *construção de culturas colaborativas* tem vindo a conquistar uma posição central para a melhoria das escolas, isto é, para o desenvolvimento das comunidades de aprendizagem profissional, bem como para o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes (Hargreaves, 1998; Lima, 2002). Segundo Costa (2000), a liderança consiste num processo que flui interpares, em que os líderes podem e devem integrar as comunidades colaborativas. Deste modo, os líderes demonstram ser indivíduos de confiança; clarificam as metas a atingir e os papéis de colaboração; encorajam o compromisso entre colaboradores e, por fim, fornecem os meios de apoio consistentes e adequados ao trabalho colaborativo entre todos os intervenientes. Nesta perspetiva, líder e liderados, ambos revelam a mesma importância no processo de liderança, a que Leithwood et al. (2006) designam de «os dois lados da mesma moeda». Em síntese, a liderança centrada na aprendizagem é um trabalho cuja eficiência se relaciona com o modo como os professores aprendem uns com os outros.

As práticas associadas ao desenvolvimento e manutenção de culturas colaborativas, tais como planificação dos horários dos docentes e criação de equipas de resolução de conflitos, dependem da criação das chamadas *estruturas complementares*. Neste sentido, importa aumentar a participação dos professores nas tomadas de decisão; como tal, é fundamental a reestruturação das tarefas propostas aos docentes.

O contacto dos líderes escolares com os outros intervenientes do processo educativo (para além dos professores) é crucial para conseguirem acompanhar as tendências e mudanças que ocorrem nas políticas educativas. Os líderes escolares precisam de passar um tempo bastante

significativo em contacto com pessoas que estão fora desses estabelecimentos, quer através de reuniões, quer por via de conversas informais, telefonemas ou mensagens de correio eletrónico, entre outros.

❖ *Gestão do processo de ensino/aprendizagem*

Leithwood e os seus colaboradores reconhecem a necessidade de quatro práticas de liderança no domínio da gestão do processo de ensino/ aprendizagem de modo a assegurar uma estabilidade na melhoria da escola. Eis, então, as quatro práticas de liderança: recrutamento dos colaboradores, prestação de apoio educativo, monitorização das atividades escolares e, evitamento de distrações e canalização da energia das pessoas para o trabalho.

Segundo estes autores, o *recrutamento dos docentes* é uma tarefa essencial para garantir a melhoria da escola. Os líderes escolares devem recrutar os professores com interesse e capacidade para prosseguir com os objetivos da escola.

Prestar apoio educativo, através do fornecimento de meios de apoio ao currículo, ao ensino e às avaliações são outras tarefas fundamentais ao papel do líder educativo. Assim, faz parte da sua competência supervisionar e avaliar o ensino que decorre na sua escola.

O acompanhamento das atividades letivas é igualmente defendido por outros autores como sendo uma tarefa essencial a qualquer líder escolar. Waters et al. (2003) relacionam os efeitos da liderança escolar com as tarefas de monitorização e avaliação, focalizada nos progressos dos seus discentes. Na mesma linha de pensamento, Hallinger (2003) reconhece um conjunto de práticas de acompanhamento do progresso dos estudantes.

Os líderes educativos devem canalizar a energia das pessoas para o objetivo principal da instituição escolar, o sucesso educativo dos alunos. Como tal, devem orientar os seus colaboradores no sentido dos objetivos estabelecidos pela escola, evitando quaisquer distrações, uma vez que a escola é uma organização aberta às influências do meio exterior, nomeadamente às políticas educativas, às preocupações dos encarregados de educação e aos meios de comunicação social.

Ainda relativamente a este modelo instrucional, Hallinger (2003) aponta um conjunto de deveres para o líder educacional que em muitos aspetos se identificam com as práticas de liderança propostas por Leithwood e seus colaboradores. Passamos a elencar os deveres do líder escolar proposto por Hallinger: criar um sentido de intento partilhado (incluindo

objetivos específicos de aprendizagem); promover continuamente a melhoria da escola; desenvolver um clima de expectativas altas e uma cultura de escola direcionada para a inovação e melhoria da aprendizagem; coordenar o currículo e acompanhar os resultados da aprendizagem dos alunos; dar forma à estrutura das recompensas da escola para refletir a sua missão; organizar e acompanhar as atividades destinadas ao desenvolvimento contínuo dos docentes; e ser uma presença visível na escola, delineando os valores desejados da cultura de escola.

Para Bannon et al. (2002), promover o ensino e a aprendizagem constitui um dos principais desafios da liderança educacional. No mesmo sentido, Ponte et al. (2008, p.44) reconhecem a “liderança centrada em apoiar, avaliar e desenvolver a qualidade docente (...) como uma componente essencial da liderança eficaz”. Estes autores identificam, ainda, num relatório apresentado na OCDE em 2008, a necessidade de uma reestruturação organizacional no sentido de se melhorar as competências das equipas diretoras e consequentemente de se implementar uma liderança instrucional/educacional /pedagógica.

Nos últimos tempos, temos assistido à valorização da responsabilização da liderança em contexto escolar pelos resultados escolares. Nesta perspetiva, não só o conceito de liderança instrucional tem vindo a ganhar mais espaço no meio educacional, como também diversos autores têm redefinido e adaptado as características deste tipo de liderança.

3.1.2.2. LIDERANÇA TRANSFORMACIONAL

Apesar de o termo liderança transformacional ter sido utilizado pela primeira vez por Burns, em 1978, é na década de 90 que integra o movimento de reestruturação da escola. Este tipo de liderança apoia os professores no desenvolvimento de uma cultura profissional e promove o desenvolvimento dos professores, uma vez que, segundo Leithwood e Jantzi, “all transformational approaches to leadership emphasize emotions and values, and share in common the fundamental aim of fostering capacity development and higher levels of personal commitment to organizational goals on the part of leaders’ colleagues.”(2005, p. 31). Verifica-se, assim, uma distribuição do poder ao longo de toda a organização, focalizada sobretudo nos docentes com mais capacidade para inspirarem os colegas a desenvolverem as

suas capacidades em prol da organização. O líder é aqui visto como a fonte de inspiração para os seus seguidores, como tal, é possível a realização de objetivos suportados em valores e ideais. Neste enquadramento, o líder, para exercer a sua liderança transformacional, necessita de quatro elementos fundamentais: carisma, inspiração, respeito e estimulação intelectual. Visualizado como um exemplo a seguir, o líder transformacional deve ser respeitado pelos seus seguidores, inspirar confiança, motivação e desafiar os seus subordinados com novas metas e objetivos a atingir. Este tipo de líder é proactivo e comporta-se de modo a motivar os liderados, desafiando-os a ultrapassar os seus limites e a encontrar soluções criativas e estimulantes para a resolução de dilemas. Para além disto, o líder transformacional age como um mentor que presta atenção às necessidades de desenvolvimento profissional e de seguimento de objetivos de cada liderado. O líder transformacional amplia também o grau de compromisso dos liderados para com a sua visão, a missão e os valores organizacionais comuns ao valorizar a relação entre os esforços dos liderados e o alcançar das metas organizacionais. Em suma, estes autores consideram que a liderança transformacional integra três tipos de práticas: definir direções, desenvolvimento profissional e redesenhar a organização. Todas as perspetivas transformacionais da liderança valorizam as emoções e os valores, sendo o objetivo fundamental o desenvolvimento das capacidades e níveis de compromisso para aumentar a melhoria na concretização dos objetivos organizacionais. O líder transformacional é visto como alguém que define a realidade organizacional através de uma visão que **deflecte** a forma como o líder interpreta a missão e os valores nos quais a ação organizacional se deverá apoiar. Porém, o conceito de liderança transformacional é analisado em oito dimensões, segundo Leithwood (1994): construir a visão da escola; estabelecer objetivos; fornecer estimulação intelectual; apoio individual; modelar as melhores práticas e os valores organizacionais mais importantes; demonstrar elevadas expectativas de desempenho; criar uma cultura de escola produtiva e por fim, desenvolver estruturas para incrementar a participação na tomada de decisões escolares.

De acordo com Bolivar (2010, p.29), existe um conjunto de ações que um líder transformacional deve exercer, isto é, o diretor deve: estimular e desenvolver um clima de colegialidade; contribuir para o desenvolvimento profissional dos seus professores; melhorar a capacidade da escola resolver os seus problemas; e construir uma visão coletiva e identificar os objetivos práticos; criar culturas de colaboração, altas expectativas de níveis de concretização e disponibilizar apoio psicológico e material aos professores.

Na mesma linha de pensamento, Leithwood e Luke (1999) apontam o líder transformacional como responsável pelo desenvolvimento profissional contínuo dos docentes e pela capacidade para a escola aprender. Um conjunto de atividades permitem identificar os líderes transformacionais na escola, nomeadamente: definição de rumos ou orientações; desenvolvimento de pessoas; organização, isto é, a construção de uma cultura na qual os colegas são motivados por imperativos morais e estruturais, bem como apoio à partilha nos processos de tomada de decisões; e construção de relações com a comunidade escolar. Estes comportamentos evidenciam a colaboração, motivação e autoeficácia dos professores, podendo desta forma relacionar-se a liderança transformacional com a melhoria da escola.

Segundo Bush e Glover (2003), na liderança transformacional existe uma influência baseada no incremento do compromisso dos liderados para o cumprimento dos objetivos organizacionais. Na opinião de Bannon et al. (2002), a liderança transformacional tem um forte impacto no desempenho individual, valoriza o trabalho cooperativo, promove uma comunidade educativa que focaliza a sua atenção nos objetivos comuns através de estruturas colaborativas e espírito de grupo. E, deste modo, facilita o aparecimento de um conjunto diversificado de papéis de liderança em diferentes níveis, promovendo uma liderança partilhada e dispersa. A reflexão, o diálogo aberto e a troca de ideias, envolvendo o progresso de uma visão partilhada para a escola, permite a melhoria da escola. Hallinger (2003) partilha da perspetiva distribuída para a liderança transformacional, uma vez que valoriza o desenvolvimento de uma visão partilhada. Para González (2003a), neste tipo de liderança, o líder promove metas comuns, constrói uma visão partilhada do que a escola deveria ser, apoia os seguidores nas tentativas de melhoria do ensino e proporciona oportunidades para que os professores reflitam sobre a sua prática.

3.1.2.3. LIDERANÇA DISTRIBUÍDA

No que diz respeito a este modelo de liderança, Spillane (2005) refere uma panóplia de designações que lhe são atribuídas, nomeadamente, liderança distribuída, participativa, democrática ou em grupo.

Apesar das diversas interpretações do conceito, a liderança distribuída tem ganho proeminência nos últimos anos (Gronn, 2002; Muijs & Harris, 2003; Woods, 2005). No entendimento de Gronn (2002), a liderança distribuída na organização escolar deverá estar distribuída entre alguns, ou todos, os membros da mesma. Este facto implica que todos os membros da organização poderão constituir potenciais líderes escolares. Harris é da opinião que o conceito está associado “a form of collective leadership in which teachers develop expertise by working together” (2004, p. 14). Nesta abordagem, os líderes dependem uns dos outros, estabelecendo uma relação de interdependência, isto é, uma liderança mais coletiva e democrática (Gronn, 2002).

No parecer de Leithwood (1999), os processos de decisão devem ser realizados em grupo, só desta forma se garante uma liderança distribuída ou participativa. Para este autor, a liderança distribuída assenta em três critérios: a participação melhora a eficácia da escola; a participação justifica-se nos princípios democráticos e no contexto da relação escola-comunidade; a liderança pode ser exercida por qualquer elemento legítimo. De acordo com Harris e Muijs (2002), a liderança distribuída promove a cooperação e a colegialidade entre docentes, o que auxilia as práticas de excelência na escola. Desta forma, este tipo de liderança é benéfico, pois liberta os dirigentes da escola de algumas tarefas (Sergiovanni, 1984), além de que, como demonstraram Savery, Soutar e Dyson (1992), as pessoas tendem a aceitar melhor e implementar transformações quando participaram nos processos de decisão.

Segundo Costa (2003), a liderança distribuída é dispersa, isto é, visível em várias estruturas ou processos da organização escolar, e não apenas atributo do diretor da escola. Por outro lado, Ponte et al. (2008) destacam a necessidade de distribuir a liderança no campo escolar, como modo de atuação para se alcançar a melhoria da liderança escolar. Leithwood et al. (2006) apontam duas questões referentes à liderança distribuída, num estudo relativo ao sucesso da liderança escolar, que englobou sete declarações. Assim, a liderança escolar tem maior influência nas escolas e nos alunos quando é largamente distribuída, e alguns padrões de distribuição são mais eficazes do que outros, ao afirmarem que a liderança em grupo é mais eficaz do que a liderança individual. Neste sentido, Fullan (2003) considera que é essencial promover a liderança nos outros, ou, como refere Harris (2010), trata-se de um modelo que implica a partilha dos grupos formais e informais, para se alcançar sucesso na liderança escolar.

Para González (2003a), a liderança é considerada uma qualidade, proporcionando oportunidade para uma partilha e trabalho em equipa, em que o diretor de escola possui um importante papel como impulsionador da responsabilidade de todos os elementos da escola, para discutirem, elaborarem e desenvolverem a visão e projetos de melhoria da escola. De igual modo, Lima (2008) defende a partilha das responsabilidades de liderança com todos os membros da equipa da direção da escola e o envolvimento de todos os docentes nos processos de tomada de decisão. No entanto, enquanto Torrecilla (2006) considera o diretor como um agente de mudança que aproveita as competências dos membros da escola para uma missão comum, Grupton (2010) inclui novos intervenientes na liderança promovendo a comunidade colaborativa.

Apesar das diversas vantagens encontradas neste modelo, alguns autores consideram a atual posição de autoridade centrada no diretor uma barreira para a implementação da liderança distribuída (Bush, 2010). Na mesma linha de pensamento, Harris (2005) aponta a necessidade da criação de normas colegiais entre professores como meio para alcançar uma liderança distribuída.

Bannon et al. (2002) consideram a mudança e a melhoria da escola um dos desafios da liderança; para tal, é necessário uma distribuição da liderança. Por outro lado, Day et al. (2009) reconhecem que os efeitos que conduzem ao êxito na aprendizagem dos alunos dependem da distribuição da liderança.

3.1.2.4. LIDERANÇA MORAL

Na opinião de Fullan (2002), o ensino é uma profissão moral e intelectual e, como tal, o diretor escolar deve assegurar que as políticas e as práticas escolares servem realmente os interesses educativos e o desenvolvimento dos alunos, e os professores têm o dever moral de contribuir para o desenvolvimento intelectual, social, emocional e físico dos alunos (Greenfield, 2000). Ainda na perspetiva de Fullan (2002), a liderança moral pressupõe que a distância entre os níveis de desempenho na aprendizagem dos alunos seja reduzida e tudo o

que aprendam lhes permita serem cidadãos de sucesso e trabalhadores numa sociedade normalmente sustentada.

Neste tipo de liderança, o líder age segundo o que considera estar certo ou errado; trata-se, portanto, de uma liderança baseada nos valores, crenças e ética do líder (Bush, 2006, 2010; Leithwood e Duke, 1999). Assim, deseja-se que os líderes se comportem com integridade, desenvolvam e apoiem objetivos sustentados por valores explícitos. Para Kouzes e Posner, “tem de se compreender bem aquilo em que se acredita firmemente, valores, princípios, padrões, ética e ideais, tudo o que nos faz mover” (2007, p. 70). Estes autores reconhecem, ainda, que o que as pessoas mais procuram num líder é a honestidade, enquanto Starrat (2005) aponta como virtudes dos líderes educacionais a responsabilidade, autenticidade e a presença. Na mesma linha de pensamento, Gupton (2010) apresenta um conjunto de valores e crenças essenciais a uma verdadeira liderança. Segundo esta autora, o diretor deve estar ciente do sistema de valores fundamentais ao exercício do seu papel na organização escolar, sendo capaz de identificar o núcleo de crenças e valores, particularmente sobre ensino e aprendizagem.

Greenfield (2000) reconhece que todas as decisões tomadas pelo diretor envolvem uma atenção especial com a ética, com o sentido de justiça e serão influenciadas pelo seu caráter, pelos seus valores morais e pela sua cultura. Segundo González (2003a), assumem grande importância os comportamentos e habilidades do líder, tal como as crenças e as ideias que orientam a sua atuação, os seus compromissos que tenta cultivar em relação com as tarefas educativas, os valores, as concepções que cultiva na escola para construir uma determinada cultura organizacional, as implicações morais que as suas decisões podem ter na comunidade educativa.

3.2. QUALIDADES E HABILIDADES ESSENCIAIS À PRÁTICA DE LIDERANÇA ESCOLAR POR PARTE DO DIRETOR

Nos últimos anos tem sido atribuído à escola um infundável role de responsabilidades e consequentemente um incremento nas responsabilidades por parte da direção das escolas. A direção das escolas, nomeadamente o diretor, como interface entre um complexo de

políticas educacionais e a sua implementação na escola, é confrontado com um leque de normativos legais que aterram frequentemente na instituição escolar, exigindo, por parte deste, uma panóplia de habilidades e qualidades essenciais ao sucesso do seu desempenho profissional.

Neste cenário, e sustentado por diversos estudos (promovidos pela OCDE desde 2006) que demonstram que os resultados escolares dependem de um vasto repertório de valores educativos, pessoais, qualidades interpessoais, competências, e habilidades, torna-se fundamental, para a definição da essência do cargo de diretor e das respetivas tarefas profissionais, a definição de um conjunto de tarefas de liderança. Isto é, a definição de padrões de liderança escolar como linhas orientadoras das práticas de liderança escolar. Nesta perspetiva, poder-se-á construir um quadro de referência de liderança para o exercício profissional, que contribuirá, não só para a definição mais adequada dos processos formação, como de seleção, avaliação e supervisão do cargo de diretor escolar.

Standards ou frameworks constituem, entre outros, os conceitos mais frequentemente aplicados pela OCDE para designar um quadro referência de padrões de liderança escolar. Um quadro que constitui, não só, uma tendência das políticas educativas do século XXI para orientar o cumprimento dos objetivos de desempenho do líder escolar, mas também um ingrediente fundamental à formação e desenvolvimento profissional do cargo de diretor escolar.

Na nossa opinião, e apesar de alguns críticos apontarem os padrões de liderança como uma alavanca para uma liderança carismática, heroica, em detrimento da liderança participante e distribuída (Costa, 2013), “os quadros de referência da liderança constituem uma base sólida para a profissão e podem constituir um ponto de referência chave tanto para os que estão a pensar ingressar na profissão, como para os que têm a responsabilidade de os recrutar” (Pont; Nusch; Moorman; 2008, p.62).

Podemos encontrar na diversa literatura publicada sobre a questão da liderança e sobretudo em relatórios da OCDE um forte interesse generalizado no que diz respeito à constituição de *padrões de liderança escolar*. Ou seja, um conjunto de normas que descrevem a natureza e o alcance do trabalho desenvolvido pelo principal líder da escola – o Diretor. Neste enquadramento, os padrões de liderança escolar constituem um quadro de referência que estabelece os parâmetros necessários ao cargo de Diretor. Resultado de uma tendência das políticas educativas, no sentido de orientar o cumprimento dos objetivos nacionais de

liderança educacional, os quadros de referência definem tarefas, responsabilidades, perfis e modos de atuação por parte do Diretor de escola.

O Instituto de Educação de Ontário, no Canadá, produziu em 2012 um documento intitulado *Ontário Leadership Framework* (OLF), baseado em mais de oito anos de pesquisa realizada por um leque bem alargado de especialistas de todo o mundo, no sentido de fornecer um roteiro de liderança para as organizações escolares aumentarem o seu potencial em liderança. Sendo do conhecimento que a liderança é o segundo fator a influenciar os resultados escolares e que os diretores desempenham um papel fundamental como líderes de uma organização escolar, a OLF concebeu um quadro de lideranças, no sentido de: facilitar uma visão partilhada de liderança escolar; promover uma linguagem comum que promova um entendimento de liderança; identificar práticas, ações e traços ou características pessoais que descrevam a liderança eficaz; orientar a conceção e implementação da aprendizagem e desenvolvimento profissional para os líderes escolares; identificar características de alto desempenho escolar por parte dos diretores; e ajudar no recrutamento, desenvolvimento, e seleção dos diretores escolares.

Neste entendimento, que nós compartilhamos, a OLF reconhece a partilha de liderança de modo propositado e coordenado, com a finalidade de criar uma organização mais democrática, proporcionando maiores oportunidades de aprendizagem coletiva e de desenvolvimento profissional dos docentes.

À semelhança do que se pratica no Canadá, também outros países como a Austrália, Nova Zelândia, Inglaterra Estados Unidos e Chile estabelecem medidas no sentido de promover a sustentabilidade da liderança escolar. Este leque de países constantes nos diversos relatórios da OCDE identificou conhecimentos, habilidades e atitudes mais valorizadas na profissão de diretor escolar. A definição destes atributos foi edificada com base em práticas de liderança baseadas em seis categorias: orientação estratégica, visão e missão; processo de ensino/aprendizagem; relações interpessoais e desenvolvimento; organização e gestão de recursos; prestação de contas e responsabilidades; e relação com a comunidade e contextos (Costa, 2013).

Cenários favoráveis e boas práticas de liderança por parte de diferentes sistemas educativos são evidenciados nos relatórios produzidos até hoje pela OCDE. Desde 2006 que a OCDE vem apresentando propostas de estudo e diversos relatórios. Em 2007, foi divulgado um estudo delineado numa perspetiva transcultural envolvendo vinte e dois países que integram a

OCDE, referente ao desempenho e funções dos líderes escolares. Já em 2012, um outro relatório (Schleicher, 2012), também da autoria da OCDE, aponta um conjunto de estratégias de ação consideradas eficazes para o exercício da liderança.

Desta forma, a construção de *quadros de referência de liderança* em contexto educacional, conjuntamente com a *definição de padrões de desempenho* para diretores escolares, tem vindo a assumir um crescente interesse, especialmente por parte de alguns países com tradição neste campo de investigação, constituindo um referencial às práticas de gestão e liderança nas escolas de cada país. Assim, os *quadros de referência de liderança* tornaram-se uma tendência das políticas educativas, podendo ser uma ferramenta essencial, não só para melhorar a relevância e eficácia da formação profissional, como também do desenvolvimento dos líderes escolares (Point; Nusche; Moorman, 2008). Nesse sentido, somos da opinião que a definição de tarefas, responsabilidades, perfis e modos de ação dos líderes escolares, que integram os *quadros de referência de liderança*, podem constituir um ponto de partida para a formação e desenvolvimento profissional dos diretores de escola. Pode-se, assim, inferir que, no universo da liderança educacional, este tipo de ferramenta apresenta um papel de relevo na qualificação da organização educativa.

Neste enquadramento, analisaremos os *quadros de referência de liderança* escolar tomando por base as propostas apresentadas por alguns dos países que integram a OCDE.

No que se refere ao quadro de referência criado *pela National Professional Qualification for Headship*, em Inglaterra (2004), podemos identificar como principais dimensões estruturantes do seu quadro de referência: *moldar o futuro; liderar o ensino e a aprendizagem; desenvolver-se a si próprio e aos outros; reforçar a comunidade; gerir a escola e assegurar a prestação de contas*. No caso do Canadá, a *Ontário School Leadership Framework*, em 2012, refere como principais parâmetros orientadores de liderança escolar: *estabelecer rumos; melhorar o programa institucional; construir relações e desenvolver pessoas; desenvolver a organização; assegurar a prestação de contas e organizar no sentido de apoiar as práticas desejadas*. No que respeita ao caso dos E.U.A, a *Educational Leadership Policy Standards* propôs, em 2008 para o quadro de referência do desempenho dos líderes escolares, as seguintes dimensões: *estabelecer uma visão amplamente partilhada sobre o ensino; desenvolver uma cultura de escola e um programa institucional; assegurar a gestão eficaz; colaborar com os professores e com a comunidade; agir com a integridade, justiça e de um modo ético; e compreender, responder e influenciar os contextos*.

A National Professional Standards for Principal, na Austrália em 2011, identificou como principais dimensões do seu *quadro de referência de liderança*: liderar a melhoria, a inovação e a mudança; liderar o ensino e a aprendizagem; desenvolver-se a si próprio e aos outros; envolver-se a trabalhar com a comunidade; e liderar a gestão da escola. De modo análogo, em 2012, a Leadership Academy, na Áustria, refere como principais grandezas que constituem o seu *quadro de referência*: liderança estratégica; liderança institucional; gestão de recursos humanos; desenvolvimento organizacional; gestão da mudança; aspetos da aprendizagem ao longo da vida; e aspetos administrativos.

A National Professional Standard for Principals, na Nova Zelândia, em 2008, apresentou como dimensões do *quadro de referência*: cultura: liderança profissional focada no ensino e na aprendizagem; pedagogia: criar um ambiente de aprendizagem bem-sucedido; Parcerias e redes: reforçar a comunicação e as relações; sistema: desenvolver sistemas de gestão para apoiar a aprendizagem dos alunos.

A análise das principais dimensões que cada um destes países enumerou como estruturantes dos seus quadros de referência para o desempenho dos líderes de escola, e atendendo a um estudo efetuado em 2012, em torno dos descritores de liderança propostos por cada um dos países acima mencionados, permite-nos concordar com a sistematização apresentada pelos autores da meta-análise comparativa. Assim, teremos como principais referenciais de liderança propostos por este conjunto de países que integram a OCDE:

- Orientação estratégica, visão e missão;
- Processo de ensino e aprendizagem;
- Relações interpessoais e desenvolvimento;
- Organização e gestão de recursos;
- Prestação de contas e responsabilização;
- Relações com a comunidade e contextos.

Analisemos, então, à luz dos *quadros de referência de liderança*, os conteúdos dos referenciais acima propostos para alguns países que integram a OCDE, nomeadamente: Inglaterra, Canadá e E.U.A.

A National Standards for Headship, em 2004, em Inglaterra, propôs como descritores da *orientação estratégica, visão e missão* que o líder trabalhe com o staff de gestão e com os outros para criar uma visão partilhada e um plano estratégico que inspire e motive os alunos, o

staff e os restantes membros da comunidade escolar; bem como zelar para que esta visão expresse os principais valores educacionais, os propósitos morais e inclua os valores e as crenças dos membros da comunidade escolar (stakeholders).

Na segunda dimensão, *ensino e aprendizagem*, pressupõe-se que o líder se responsabilize por aumentar a qualidade do ensino e o desempenho dos alunos. Que seja capaz de definir expectativas e implementar a monitorização e a avaliação da eficácia dos resultados dos alunos. O líder deve desenvolver uma cultura de aprendizagem bem-sucedida que permita aos alunos serem mais eficazes, entusiásticos, aprendentes, independentes, comprometidos com a aprendizagem ao longo da vida. Para a dimensão *relações interpessoais e desenvolvimento*, espera-se que o líder dê importância às relações pessoais e à comunicação eficaz na liderança com e através dos outros. Assim, deverá construir uma comunidade de aprendizagem profissional que permita aos outros serem bem-sucedidos, bem como apoiar todo o staff para alcançar padrões elevados através da gestão do desempenho e da prática eficaz e contínua de desenvolvimento profissional. Deverá ainda comprometer-se com o seu próprio desenvolvimento profissional contínuo, para se munir da capacidade de lidar com a complexidade e o nível de competências de liderança e das ações exigidas.

No domínio *organização e gestão de recurso*, o líder deverá: comprometer-se com a comunidade interna e externa para garantir equidade no usufruto dos direitos de todos; colaborar com outras escolas para partilhar conhecimentos e colher benefícios; trabalhar de forma colaborativa nos níveis estratégicos e operacional com os pais e com as múltiplas agências para garantir o bem-estar de todas as crianças; partilhar responsabilidade na liderança do sistema educacional global e ter consciência que a melhoria da escola e o desenvolvimento da comunidade são interdependentes.

No que diz respeito a *prestação de contas e responsabilidades*, requer que o líder providencie a organização e gestão eficazes e melhore as estruturas e funções com base na autoavaliação rigorosa; assegure que a escola, as pessoas e os recursos são geridos para garantir um ambiente de aprendizagem eficaz e seguro, passando pela reavaliação dos papéis e responsabilidades das pessoas para incrementar o empenho total, garantindo o uso racional dos recursos. Assim, o líder escolar deverá construir organizações bem-sucedidas através de colaboração efetiva.

Na dimensão *relação com comunidade e contextos*, o líder deverá responsabilizar-se por toda a comunidade escolar com base nos valores principais da liderança; prestar contas a vários

grupos, especialmente aos alunos, pais, governadores e autoridades locais; assegurar que os alunos apreciem e beneficiem de educação de alta qualidade, promovendo a responsabilidade coletiva dentro da comunidade escolar e contribuir para um serviço educativo mais abrangente; prestar contas, legal e contratualmente, ao órgão de direção da escola.

O programa institucional apresentado pelo Ontario School Leadership Framework, no Canadá em 2012, refere, para a *orientação estratégica, visão e missão* por parte do líder, que será necessário: construir uma visão partilhada; identificar objetivos específicos partilhados; criar altas expectativas de desempenho; e comunicar a visão e os objetivos definidos.

No campo da dimensão *ensino e aprendizagem*, é necessário: adequar o staff ao programa institucional; providenciar apoio institucional; monitorizar o progresso da aprendizagem dos alunos e da melhoria da escola; e evitar a perturbação do trabalho do staff.

No domínio das *relações interpessoais e desenvolvimento*, é essencial para o líder: providenciar apoio e demonstrar consideração por cada membro do staff; estimular o crescimento das capacidades profissionais do staff; modelar os valores e as práticas escolares; construir relações de confiança com e entre o staff, alunos e pais; e construir culturas de colaboração.

Na área da *organização e gestão de recurso*, será fundamental: alocar recursos para apoio das escolas; manter um clima de trabalho seguro e saudável; implementar a liderança distribuída; e estruturar a organização para facilitar a colaboração.

Nas *relações com a comunidade e contextos*, o líder deve: construir relações produtivas com as famílias; colocar a escola em contacto com o ambiente envolvente; instituir relações com as outras escolas, outros líderes escolares e comunidade de investigação educacional; estabelecer relações de trabalho produtivas com representantes de federações de professores.

A Educational Leadership Policy Standards, nos EUA, propôs em 2008, para o quadro de referência do desempenho dos líderes escolares, na dimensão *Orientação estratégica, visão e missão*: desenvolver de forma colaborativa e implementar uma visão partilhada e a missão; colher e utilizar dados para identificar objetivos, avaliar a eficácia e promover aprendizagem organizacional; criar e implementar planos para alcançar objetivos; monitorizar e avaliar e rever planos; avaliar, analisar e antecipar tendências emergentes e iniciativas com o objetivo de adaptar as estratégias de liderança.

Para a dimensão *ensino e aprendizagem* é essencial: manter uma cultura de colaboração, confiança, aprendizagem e elevadas expectativas; criar um programa curricular abrangente,

rigoroso e coerente; criar um ambiente de aprendizagem personalizado e motivador; supervisionar a instrução; desenvolver a avaliação e sistemas de prestação de contas para supervisionar o progresso dos alunos; maximizar o tempo despendido na qualidade da instrução; promover o uso eficaz da tecnologia para apoiar o ensino e aprendizagem; monitorizar e avaliar o impacto do programa instrucional.

Em relação à dimensão *relações interpessoais e desenvolvimento*, requer: desenvolver a capacidade instrucional e de liderança do staff; e promover o aperfeiçoamento contínuo e sustentável.

Para a *organização e gestão de recursos*, é fundamental: monitorizar e avaliar a gestão e os sistemas operacionais; obter, alocar, alinhar e utilizar eficientemente recursos humanos, fiscais e tecnológicos; promover e proteger o bem-estar e segurança dos alunos e staff; desenvolver a liderança distribuída; garantir que o professor e o tempo organizacional estão dirigidos para a qualidade instrucional e aprendizagem dos alunos.

Quanto à *prestação de contas e responsabilização*, é necessário: assegurar um sistema de responsabilização pelo sucesso académico e social de todos os alunos; modelar princípios de autoconsciência, prática reflexiva, transparência e comportamento ético; proteger os valores de democracia, equidade e diversidade; considerar e avaliar as potenciais consequências morais e legais da tomada de decisão; promover a justiça social e garantir que as necessárias dos alunos guiem todos os aspetos da educação escolar.

No que diz respeito às *relações com a comunidade e contextos*, é essencial: recolher e analisar dados pertinentes para o contexto educativo; promover conhecimento, valorizar o uso dos recursos culturais, sociais e intelectuais diversificados da comunidade; construir e manter uma relação positiva com as famílias; construir e manter relações produtivas com os parceiros da comunidade; defender as crianças e as famílias; influenciar as decisões locais, distritais, estatuais e nacionais que afetem a aprendizagem dos alunos.

Assim, serão estes os parâmetros de desempenho que constituem os quadros de referência de liderança de Inglaterra, Canadá e E.U.A e que integram o principal referencial teórico da nossa investigação.

PARTE II

INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

INTRODUÇÃO

Esta segunda parte da investigação tem como finalidade expor a metodologia da investigação que é aplicada na abordagem empírica, dando assim a conhecer todos os aspetos relacionados com a forma como a investigação empírica foi sendo desenvolvida.

Numa primeira etapa, será abordada a problemática concernente à investigação, a qual abarca a questão nuclear de toda a investigação e, bem assim, os objetivos específicos demarcados.

Posteriormente, numa outra etapa, serão apresentados detalhadamente todos os recursos metodológicos, os quais envolvem: a caracterização da pesquisa, o processo de identificação e seleção dos participantes, bem como o método aplicado para avaliar cada uma das variáveis e procedimentos seguidos. Por fim, far-se-á uma apresentação dos resultados da investigação e a sua análise.

1. PROBLEMÁTICA

Atualmente, a tarefa de liderança escolar assume um lugar de destaque não só no campo escolar, como também no universo das políticas educativas. Em recentes discussões europeias tem sido enfatizado o papel crucial dos líderes escolares na promoção da aprendizagem eficaz e, conseqüentemente, na melhoria dos resultados escolares.

Em Portugal, esta tarefa encontra-se centrada na figura do Diretor Escolar, órgão unipessoal, que assume um leque bem alargado de responsabilidades e de obrigações. Assim sendo, cabe ao Diretor Escolar possuir uma panóplia de competências de liderança, no sentido de ultrapassar os desafios que atualmente lhe são impostos.

Neste contexto, podemos interrogar-nos: *Que competências de liderança julgam os docentes do século XXI essenciais ao desempenho do papel de diretor escolar?*

Para responder a esta questão optámos, inicialmente, por efetuar uma pesquisa bibliográfica no sentido de conhecer detalhadamente o estado da arte relativamente ao tema central da investigação -, a liderança escolar. Partimos de uma abordagem ao conceito de liderança à luz de diversos autores, tais como: Harris; Leithwood; Bolívar; Barroso; Day e Woods, entre outros. Neste seguimento, referimos a questão dos modelos de liderança, na opinião dos autores: Leithwood e Riehl; Hallinger; Elmore; Leithwood et al; Day et al; Leithwood e

Jantzi; Woods e Fullan, entre outros. Por fim, abordámos a questão de padrões de liderança e referenciais de liderança à luz dos quadros de referência de liderança de três países que integram a OCDE. Desta análise, elegemos para referencial teórico central da presente investigação, as tarefas ou habilidades/competências constantes dos *quadros de referência do desempenho de liderança escolar* de três países que integram a OCDE, nomeadamente: a Inglaterra, o Canadá e os E.U.A. A escolha dos sistemas educativos em causa prende-se com o facto de apresentarem práticas de liderança escolar tidas como positivas em diversos estudos e relatórios da OCDE.

Após a análise detalhada dos *quadros de referência do desempenho de liderança escolar* para os países seleccionados, e confrontados com o estudo (meta-análise comparativa) realizado por Jorge Adelino Costa e Sandra Figueiredo, em 2013, privilegiamos as dimensões apresentadas por estes autores. Trata-se, portanto, de referenciais que acentuam as competências/habilidades ou tarefas julgadas prioritárias, por estarem coerentes com o atual papel do diretor escolar e, ainda, de acordo com as exigências legais em vigor.

Face ao exposto, torna-se pertinente assumir, como objetivo nuclear desta investigação educacional, a identificação e apreciação das competências/habilidades que um conjunto de docentes (direção, docentes, direção e docentes) julga essencial dentro de cada dimensão do quadro de referência de liderança proposto para um diretor de escola, e construir um *quadro de referência de liderança* adaptado ao contexto português.

Para tal, pretende-se neste estudo:

- (1) Averiguar a importância que os diretores associam aos atributos de cada dimensão de liderança;
- (2) Averiguar a importância que os diretores associam a cada dimensão de liderança;
- (3) Verificar a coerência entre os atributos e a respetiva dimensão, de acordo com as opiniões expressas pelos diretores;
- (4) Averiguar a importância que os docentes associam aos atributos de cada dimensão de liderança;

- (5) Averiguar a importância que os docentes associam a cada dimensão de liderança;
- (6) Verificar a coerência entre os atributos e a respetiva dimensão, de acordo com as opiniões expressas pelos docentes;
- (7) Verificar a concordância entre os atributos das dimensões que os docentes e diretores julgam essenciais ao atual papel de Diretor;
- (8) Analisar de que forma os diretores têm em linha de conta os atributos das dimensões de liderança, nas suas práticas diárias, na perspetiva dos docentes que vivenciam essas práticas;
- (9) Verificar a concordância entre os atributos que os docentes julgam essenciais ao papel do Diretor e os atributos que os diretores assumem no seu dia-a-dia, na perspetiva dos docentes;
- (10) Verificar a concordância entre as dimensões que os docentes e diretores julgam essenciais ao cargo de Diretor;
- (11) Identificar as dimensões de liderança que constituíram o quadro de referência de liderança desejável de um líder de escola, em Portugal, atendendo, por um lado, às dimensões que os diretores e docentes identificaram como sendo os mais importantes para a atuação de um líder e, por outro, construir um *Quadro de Referência de Liderança* para o Diretor de Escola.

2. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Segundo Fonseca (2002) a metodologia adotada numa investigação é o estudo da organização dos caminhos a serem percorridos em que, do grego, *methodos* significa organização e *logos*, estudo sistemático.

Para Oliveira (1999), um método é um conjunto de processos a partir dos quais é possível conhecer determinada realidade e desenvolver certos procedimentos. Na opinião de Fachin (2001), o conjunto de procedimentos sistemáticos na metodologia da investigação visa a descrição e explicação de uma determinada situação sob o estudo, e a sua escolha está suportada em dois critérios, a natureza do objetivo ao qual se aplica e o objetivo que se tem em vista no estudo. Fachin (2001) acrescenta ainda que podemos sempre optar por uma abordagem qualitativa ou quantitativa.

2.1. TIPO DE PESQUISA

A pesquisa em causa retrata uma abordagem descritiva quanto aos objetivos da investigação, uma vez que grande parte da investigação educacional implica a descrição de características de um conjunto de indivíduos que fazem parte de uma população e estimar a proporção desses mesmos indivíduos, que têm características em comum, bem como estabelecer relações entre as variáveis em causa.

Nesta linha de pensamento, a presente investigação suporta-se num modelo de investigação descritiva, abarcando uma dimensão qualitativa e com recurso à dimensão quantitativa, para melhor compreensão dos dados. Na opinião de Chizzotti (2006, p.289), as pesquisas qualitativas podem ou não recorrer a quantificações e “pretendem interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem”.

A opção por este modelo de investigação deve-se, por um lado, à natureza e aos objetivos deste estudo que impunha uma abordagem descritiva qualitativa e, por outro lado, à necessidade de recurso à dimensão quantificável de um leque de opções apresentadas pelos docentes e diretores em estudo, o que exigia um recurso à quantificação.

2.2. POPULAÇÃO / SUJEITOS

A população em estudo é constituída por dois grupos. Um grupo constituído por diretores de escola e/ou elementos da direção, em exercício de funções, ou que já tenham exercido essas funções (grupo A) e outro grupo constituído por docentes (grupo B). Desta forma, estes dois grupos de docentes representam a seu modo, modos diferentes de ser docente e traduzem, igualmente, modos diferentes de viver o papel de diretor. Na impossibilidade e desinteresse de se considerar todos os docentes, diretores e/ou elemento da direção de todas as diferentes zonas geográficas do país, nomeadamente da zona norte, centro e sul do país, bem como estatisticamente desnecessário, recorreu-se a um grupo de 60 participantes constituído por diretores e/ou elementos da direção e a um grupo de 196 participantes constituído por docentes.

A seleção dos sujeitos foi executada de forma aleatória simples, garantindo que qualquer elemento dos dois grupos, A e B, possuísse a mesma possibilidade de integrar o estudo, assegurando, deste modo, que os resultados pudessem ser generalizados à população em estudo, pese embora não seja esta a intenção do estudo. Assim, os participantes dos dois grupos em estudo são maioritariamente elementos do sexo feminino. Praticamente 80.0 % dos elementos do grupo A são do sexo feminino, apresentando idades superiores a 40 anos e 75.6% dos elementos do grupo B são do sexo feminino, apresentando idades cerca de 90% acima dos quarenta anos. A maioria dos inquiridos, dos dois grupos em estudo, possui formação académica ao nível da licenciatura.

No grupo A, constituído por elementos da direção e/ou diretores, 80.0 % dos quais são licenciados e no grupo B, constituído por docentes, 67.3 % destes elementos são licenciados. Salienta-se, ainda, o facto de que nenhum dos inquiridos dos dois grupos em estudo possui doutoramento. O grupo B é constituído por docentes onde 55.1 % lecionam disciplinas da área de ciências e os restantes elementos lecionam disciplinas de humanidades.

Quanto ao tempo de serviço, 20.0 % dos elementos que compõem o grupo A lecionam há menos de 20 anos e, no caso dos elementos do grupo B, 34.7% também lecionam há menos de 20 anos. No que diz respeito ao tempo de serviço, como elemento da direção e/ou diretor, 73.3 % dos inquiridos (grupo A) afirmam que exercem ou exerceram esse cargo menos que 5 anos.

2.3. INSTRUMENTO

Na presente investigação, como já anteriormente se referiu, o objetivo principal corresponde à identificação das competências/habilidades que um conjunto de docentes e diretores julga essencial à tarefa de liderança escolar, por parte do diretor de escola, em Portugal, e a construção de um *quadro de referência de liderança*. Para tal, recorreremos a um questionário construído, tendo por base os *quadros de referência* para a liderança nos países, tais como, Canadá, Inglaterra e E.U.A, e referenciados pelos autores Jorge Adelino da Costa e Sandra Figueiredo, num estudo comparativo. Neste estudo, os autores apresentam, num quadro síntese, a tradução dos *quadros de referência de liderança escolar* apontados nos relatórios de Pont, Nusch e Moorman (2008), e Schleicher (2012). Destarte, o questionário foi delineado tendo em conta as dimensões da investigação, com questões de resposta fechada, recorrendo a um número de perguntas necessárias para clarificar as dimensões em estudo. Para se obter a maior cooperação dos respondentes, o questionário foi elaborado de modo a estabelecer um compromisso entre a clareza do layout e o seu tamanho.

Ao grupo A, grupo constituído por diretores/elementos da direção foi aplicado o questionário constituído por duas partes. Uma primeira parte que consistiu num conjunto de questões que solicitavam dados socioprofissionais dirigidas ao público-alvo em estudo, através de perguntas de resposta aberta e/ou fechada. A segunda parte do questionário era constituída por um conjunto de itens com as principais habilidades/competências que integram cada uma das dimensões de liderança, em que cada inquirido avaliou cada um desses itens em termos de importância, face ao atual papel desempenhado pelo diretor. As competências/habilidades essenciais à liderança escolar por parte do diretor de escola foram, na sua maior parte, sustentadas pelas competências/habilidades constantes no quadro de referência dos três países por nós selecionados. Neste caso, foi apresentada uma escala ordinal do tipo Likert para os itens que constituíram a segunda parte do questionário a aplicar, em que os inquiridos atribuíram um número de 1 a 5 para cada item, sendo que 1 corresponde à opção de *nada importante* e 5 *muito importante*.

Quanto ao grupo B, constituído por docentes, o questionário aplicado integrou três partes. Numa primeira parte, e à semelhança do grupo A, o questionário era constituído por um

conjunto de questões que solicitavam dados socioprofissionais através de perguntas de resposta aberta e/ou fechada. Numa segunda parte, os itens eram idênticos aos do grupo A visando, também, identificar as habilidades/competências essenciais à liderança escolar por parte do diretor de escola na perspetiva dos sujeitos B.

Numa terceira parte, do questionário aplicado ao grupo B foram propostas as competências/habilidades já apresentadas na segunda parte do questionário com o intuito de auscultar a opinião dos professores sobre a forma como os diretores têm tido em linha de conta, na sua atuação, as competências/habilidades sugeridas através de uma escala do tipo Likert, em que os inquiridos atribuíram um número de 1 a 5 para cada item, sendo que o número 1 corresponde à opção *nunca* e 5 *sempre*.

A versão final do questionário foi informalmente testada ao nível da transparência da linguagem do que era questionado.

Salienta-se ainda, que antes da aplicação de qualquer um dos questionários foi efetuado um pedido de autorização aos diretores das escolas envolvidas na investigação, de forma a colaborarem na mesma.

2.4. PROCEDIMENTO

Um processo de investigação é, de uma forma geral, um processo que pressupõe uma planificação e uma criatividade controlada. Neste estudo, pretende-se contribuir para o enriquecimento do conhecimento no âmbito da investigação educacional, o qual se encontra sujeito a um planeamento rigoroso do método de investigação aplicado, bem como um procedimento cuidado de modo a concretizar a aplicação do método de investigação escolhido.

Nesta perspetiva, antes da aplicação dos questionários aos grupos em estudo, foi efetuado um pedido de autorização aos diretores das escolas respetivas, de forma a colaborarem na investigação. Inicialmente, o projeto de investigação foi dado a conhecer aos diretores das escolas em estudo numa reunião previamente marcada e acompanhada de um documento onde constava, sucintamente, o objetivo geral do estudo e a sua finalidade. Os diretores das escolas tomaram também conhecimento das estratégias a adotar na aplicação dos

questionários, ficando estabelecido que a distribuição dos questionários realizar-se-ia na sala de professores, no que diz respeito ao grupo B, e ainda para alguns elementos do grupo A (professores com cargos de direção), sendo concedido um espaço de tempo que permitisse o seu preenchimento. Assim, na sala de professores, em cada uma das escolas em estudo, solicitou-se a todos os professores a sua colaboração para a investigação em causa, partindo sempre de um esclarecimento sobre a finalidade e objetivo do questionário e tendo o cuidado de informar que o mesmo era anónimo. A distribuição dos questionários realizou-se durante duas manhãs e/ou duas tardes em cada uma das escolas em estudo.

É de salientar ainda, que dos 250 questionários distribuídos aos elementos do grupo B (docentes) em estudo, somente 196 questionários foram devolvidos, e dos 100 aplicados aos elementos do grupo A (diretores/elementos da direção), somente 60 foram devolvidos.

3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Uma vez devolvidos os questionários, 60 do grupo A e 196 do grupo B, procedeu-se ao tratamento dos dados de modo a obter uma imagem mais clara do que eles exprimem.

Para tal, começou-se por codificar cada questionário do grupo A e do grupo B atribuindo um número para mais facilmente elaborar uma base de dados em Excel possibilitando o tratamento dos mesmos.

Para efetuar a análise das opções dos dois grupos em estudo na segunda e terceira parte do questionário foi necessário efetuar uma ponderação. Assim, nas opções apresentadas do tipo: *Nunca*; *Às Vezes* e *Sempre* foram atribuídas a ponderação de 1, 2 e 3, respetivamente. Tal como foram atribuídas as ponderações 1, 2, 3, 4, e 5 para as opções apresentadas como: *Nada Importante*; *Pouco Importante*; *Relativamente Importante* e *Importante*.

Com base nas ponderações atribuídas para as diversas opções tomadas pelos diretores e docentes foi possível elaborar tabelas de valores ponderados e médias de ponderação, tendo por base os valores das frequências absolutas registadas na folha de Excel. Para uma melhor visualização dos resultados obtidos construiu-se gráficos a partir das tabelas de valores ponderados e construiu-se uma tabela onde consta as opções dos inquiridos de cada grupo de estudo hierarquizadas, atendendo à média de ponderação.

3.1- ANÁLISE DAS OPÇÕES DOS ELEMENTOS DA DIREÇÃO/DIRETORES FACE A CADA UMA DAS COMPETÊNCIAS/HABILIDADES DE CADA DIMENSÃO

Um dos grandes objetivos que esta investigação pretende alcançar é inferir a importância que o grupo A, constituído por professores que desempenham ou que tenham desempenhado cargos relacionados com a direção, associa a cada um dos referenciais de liderança propostos por, Inglaterra, Canadá e E.U.A. Assim, a partir dos dados ponderados e que permitiram a compreensão das escolhas por parte dos inquiridos foi possível elaborar uma panóplia de tabelas. Desta forma, cada tabela reflete as respostas dos 60 inquiridos, relativamente às competências/habilidades apresentadas na segunda parte do questionário, para cada uma das dimensões, onde os docentes que desempenham cargos e/ou diretores de escola atribuem uma classificação qualitativa (desde de *nada importante a muito importante*), tendo em conta a sua perceção enquanto profissionais do ensino.

Neste cenário, e pretendendo averiguar a importância que o grupo A atribui à dimensão, *orientação estratégia, visão e missão* foi apresentado aos elementos que constituem este grupo de inqueridos, um conjunto de dez competências/habilidades, constantes na tabela 1. As designações N I, P I, R I, I e M I correspondem a *Nada Importante, Pouco Importante, Relativamente Importante, Importante e Muito Importante*, respetivamente.

Tabela 1 - OPÇÕES DO GRUPO A EM FUNÇÃO DOS NÍVEIS DE CONCORDÂNCIA PARA A DIMENSÃO: **ORIENTAÇÃO ESTRATÉGICA, VISÃO E MISSÃO**

(VALORES EM FREQUÊNCIA ABSOLUTA)

Competências/habilidades	N I	P I	RI	I	MI
O diretor deve construir uma visão partilhada de gestão	0	0	4	16	40
O diretor deve obter e utilizar dados para identificar os objectivos específicos a partilhar	0	0	8	36	16
O diretor deve implementar de forma colaborativa uma visão partilhada de gestão, bem como um plano estratégico que inspire e motive os alunos, o staff e os outros membros da comunidade escolar	0	0	4	8	48
O diretor deve trabalhar a sua visão e os seus objetivos definidos com o staff e com os outros membros da comunidade escolar	0	4	8	24	24
O diretor deve zelar para que a sua visão partilhada de gestão expresse os principais valores educacionais, os propósitos morais, atendendo aos valores e às crenças dos membros da comunidade escolar	0	0	4	40	16
O diretor deve criar elevadas expectativas de desempenho, avaliar a eficácia e promover a aprendizagem organizacional	0	4	16	36	4
O diretor deve comunicar à comunidade escolar a sua visão partilhada de gestão e os seus objetivos definidos	0	0	16	16	28
O diretor deve criar e implementar planos para alcançar os objetivos	0	4	8	28	20
O diretor deve monitorizar o progresso e rever os planos, sempre que necessário	0	0	8	28	24
O diretor deve avaliar, analisar, antecipar tendências emergentes e iniciativas com o objetivo de adaptar as estratégias de liderança	0	0	8	20	32
TOTAL	0	12	84	252	252

Da observação direta das opções efetuadas pelos inquiridos que constituem o grupo A, face aos níveis de concordância, *nada importante, pouco importante, relativamente importante e muito importante*, podemos constatar que a maioria considera as competências/habilidades propostas para a dimensão, *orientação estratégica, visão e missão*, como *importantes e muito importantes*.

No sentido de interpretar os dados anteriores de uma forma mais correta e clara, globalmente efetuou-se uma ponderação, atribuindo a cada nível de concordância - *nada importante, pouco importante, relativamente importante, importante e muito importante*, os valores um, dois, três, quatro e cinco, respetivamente. Com estes dados elaborou-se a tabela 2, que permite visualizar os resultados apresentados na tabela 1, mas em valores de ponderação, para cada uma das competências /habilidades, da dimensão, *orientação estratégica, visão e missão*, colocadas aos elementos do grupo A em estudo. Para tal, os valores em frequência absoluta foram multiplicados pelo valor 1, 2, 3, 4 e 5 para os níveis de concordância *nada importante, pouco importante, relativamente importante e muito importante*, respetivamente. Na última coluna da tabela 2 encontram-se os valores da média de ponderação. Esta média foi calculada tendo por base os valores ponderados das opções dos elementos do grupo A, segundo cada competência/habilidade. Os valores da média de ponderação constituem uma forma importante e mais precisa de analisar as opções tomadas pelo grupo em estudo, face a cada competência/habilidade.

Observando a tabela 2, podemos constatar que a maioria dos elementos do grupo A considera *muito importante* para o desempenho das atuais funções de Diretor, as competências/habilidades “O diretor deve implementar de forma colaborativa uma visão partilhada de gestão, bem como um plano estratégico que inspire e motive os alunos, o staff e os outros membros da comunidade escolar”, com uma média de ponderação de 4.73, e a competência/habilidade, “O diretor deve construir uma visão partilhada de gestão”, com uma média de ponderação de 4.60. Às restantes competências/habilidades o grupo A em estudo atribuem o nível de concordância *importante*.

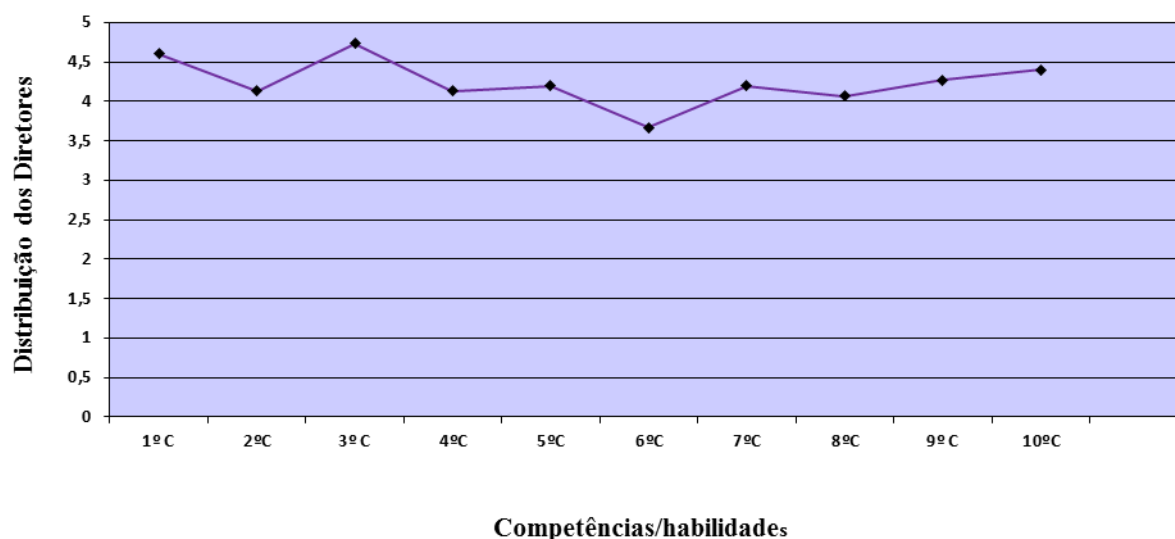
Tabela 2 - OPÇÕES DO GRUPO A EM FUNÇÃO DOS NÍVEIS DE CONCORDÂNCIA PARA A
 DIMENSÃO: **ORIENTAÇÃO ESTRATÉGICA, VISÃO E MISSÃO**

(VALORES PONDERADOS E MÉDIA DE PONDERAÇÃO)

	Competências/habilidades	N I	P I	R I	I	M I	Média de ponderação
1	O diretor deve construir uma visão partilhada de gestão	0	0	12	64	200	4.60
2	O diretor deve obter e utilizar dados para identificar os objetivos específicos a partilhar	0	0	24	144	80	4.13
3	O diretor deve implementar de forma colaborativa uma visão partilhada de gestão, bem como um plano estratégico que inspire e motive os alunos, o staff e os outros membros da comunidade escolar	0	0	12	32	240	4.73
4	O diretor deve trabalhar a sua visão e os seus objetivos definidos com o staff e com os outros membros da comunidade escolar	0	8	24	96	120	4.13
5	O diretor deve zelar para que a sua visão partilhada de gestão expresse os principais valores educacionais, os propósitos morais, atendendo aos valores e às crenças dos membros da comunidade escolar	0	0	12	160	80	4.20
6	O diretor deve criar elevadas expectativas de desempenho, avaliar a eficácia e promover a aprendizagem organizacional	0	8	48	144	20	3.67
7	O diretor deve comunicar à comunidade escolar a sua visão partilhada de gestão e os seus objetivos definidos.	0	0	48	64	140	4.20
8	O diretor deve criar e implementar planos para alcançar os objetivos	0	8	24	112	100	4.07
9	O diretor deve monitorizar o progresso e rever os planos, sempre que necessário	0	0	24	112	120	4.29
10	O diretor deve avaliar, analisar, antecipar tendências emergentes e iniciativas com o objetivo de adaptar as estratégias de liderança.	0	0	24	80	160	4.40

Com os dados da tabela anterior esboçou-se o gráfico 1, onde se visualiza claramente que os Diretores são da opinião que todas as competências/habilidades integrantes da dimensão, *orientação estratégica, visão e missão*, são *importantes* ou *muito importantes*, para o cargo de Diretor Escolar.

Gráfico 1 - ORIENTAÇÃO ESTRATÉGICA, VISÃO E MISSÃO



Vejamos então, como hierarquicamente se situam as escolhas efetuadas pelos elementos do grupo A, face a cada uma das competências/habilidades que integram a dimensão, *orientação estratégica, visão e missão*. Para tal, construiu-se a tabela 3, onde constam as competências/habilidades colocadas por ordem decrescente dos valores obtidos na média ponderada.

Tabela 3 - OPÇÕES DO GRUPO A EM FUNÇÃO DOS NÍVEIS DE CONCORDÂNCIA HIERARQUIZADOS PARA A DIMENSÃO: **ORIENTAÇÃO ESTRATÉGICA, VISÃO E MISSÃO**

(VALORES DE PONDERAÇÃO)

Competências/habilidades	Média de ponderação
O diretor deve implementar de forma colaborativa uma visão partilhada de gestão, bem como um plano estratégico que inspire e motive os alunos, o staff e os outros membros da comunidade escolar	4.73
O diretor deve construir uma visão partilhada de gestão	4.60
O diretor deve avaliar, analisar, antecipar tendências emergentes e iniciativas com o objetivo de adaptar as estratégias de liderança	4.40
O diretor deve monitorizar o progresso e rever os planos, sempre que necessário	4.27
O diretor deve zelar para que a sua visão partilhada de gestão expresse os principais valores educacionais, os propósitos morais, atendendo aos valores e às crenças dos membros da comunidade escolar	4.20
O diretor deve comunicar à comunidade escolar a sua visão partilhada de gestão e os seus objetivos definidos.	4.20
O diretor deve obter e utilizar dados para identificar os objetivos específicos a partilhar	4.13
O diretor deve trabalhar a sua visão e os seus objetivos definidos com o staff e com os outros membros da comunidade escolar	4.13
O diretor deve criar e implementar planos para alcançar os objetivos	4.07
O diretor deve criar elevadas expectativas de desempenho, avaliar a eficácia e promover a aprendizagem organizacional	3.67
Média	4.24

De um modo geral, podemos aferir que os docentes que integram o grupo A em estudo consideram as competências /habilidades que constituem a dimensão, *orientação estratégica e missão*, na sua maioria de *importantes* para as atuais tarefas do Diretor de Escola, uma vez que a média de ponderação se situa acima do valor 4.00 (4.24).

Salienta-se, as duas primeiras competências /habilidades, cujos valores da média de ponderação se situam acima de 4.50, o que traduz uma classificação de *muito importante* para:

- “O diretor deve implementar de forma colaborativa uma visão partilhada de gestão, bem como um plano estratégico que inspire e motive os alunos, o staff e os outros membros da comunidade escolar”;
- “O diretor deve construir uma visão partilhada de gestão”.

A tabela seguinte, assinalada como sendo a tabela 4, reflete as opiniões do grupo A em estudo relativamente a um conjunto de quinze competências/habilidades, constantes na segunda parte do questionário aplicado aos Diretores, referente à dimensão, *processo de ensino e aprendizagem*.

Tabela 4 - OPÇÕES DO GRUPO A EM FUNÇÃO DOS NÍVEIS DE CONCORDÂNCIA PARA A DIMENSÃO: **PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

(VALORES EM FREQUÊNCIA ABSOLUTA)

Competências/habilidades	NI	PI	RI	I	MI
O diretor deve responsabilizar-se, em primeiro lugar, por aumentar a qualidade do ensino e da aprendizagem, bem como o desempenho dos alunos.	0	0	8	28	24
O diretor deve definir expetativa, implementar a monitorização, e a avaliação da eficácia dos resultados escolares.	0	4	4	28	24
O diretor deve desenvolver uma cultura de aprendizagem bem-sucedida que permita aos alunos serem mais eficazes, entusiásticos, aprendentes, e envolvidos com aprendizagem ao longo da vida.	0	0	0	12	48
O diretor deve adequar o staff da direção ao programa institucional.	4	0	12	24	20

O diretor deve providenciar apoio institucional, sempre que necessário.	0	8	0	40	12
O diretor deve monitorizar o processo de aprendizagem dos alunos e da melhoria da escola	0	0	8	32	20
O diretor deve evitar a perturbação do trabalho do staff.	0	4	8	20	28
O diretor deve manter uma cultura de colaboração, confiança, aprendizagem, e elevadas expectativas.	0	4	4	20	32
O diretor deve poder criar um programa curricular abrangente, rigoroso, e coerente.	4	4	24	24	4
O diretor deve criar um ambiente de aprendizagem personalizado e motivador.	0	8	4	28	20
O diretor deve supervisionar a instrução.	4	8	20	24	4
O diretor deve desenvolver a avaliação e sistemas de prestação de contas para supervisionar o progresso dos alunos.	4	8	12	32	4
O diretor deve maximizar o tempo despendido para uma instrução de qualidade.	0	0	8	32	20
O diretor deve promover o uso mais eficaz de tecnologia para apoiar o ensino e aprendizagem.	0	0	4	28	28
O diretor deve monitorizar e avaliar o impacto do programa instrucional.	0	0	16	32	12
Total	16	48	132	404	300

Da análise das opções efetuadas pelos inquiridos que constituem o grupo A, face aos níveis de concordância, *nada importante, pouco importante, relativamente importante, importante e muito importante*, podemos constatar que a maioria considera as competências/habilidades propostas para a dimensão, *processo de ensino e aprendizagem*, como *importantes e muito importantes*.

Aplicando o mesmo método para determinar a média ponderada aos resultados anteriores, foi possível elaborar a tabela 5.

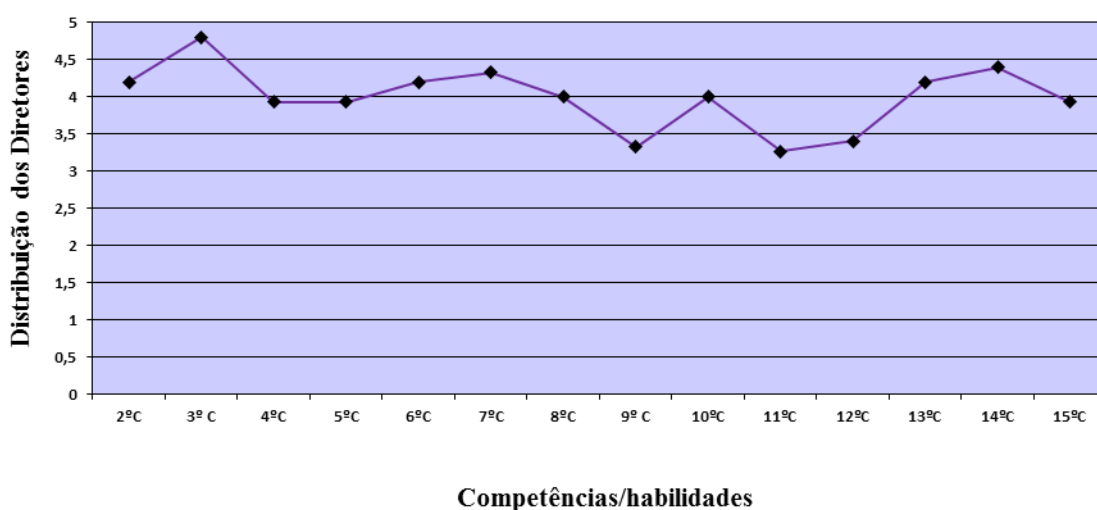
Tabela 5 - OPÇÕES DO GRUPO A EM FUNÇÃO DOS NÍVEIS DE CONCORDÂNCIA PARA A
 DIMENSÃO: **PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**
 (VALORES PONDERADOS E MÉDIA DE PONDERAÇÃO)

	Competências/habilidades	N I	P I	R I	I	MI	Média de Ponderação
1	O diretor deve responsabilizar-se, em primeiro lugar, por aumentar a qualidade do ensino e da aprendizagem, bem como o desempenho dos alunos.	0	0	24	112	120	4.27
2	O diretor deve definir expectativa, implementar a monitorização, e a avaliação da eficácia dos resultados escolares.	0	8	12	112	120	4.20
3	O diretor deve desenvolver uma cultura de aprendizagem bem-sucedida que permita aos alunos serem mais eficazes, entusiásticos, aprendentes, e envolvidos com aprendizagem ao longo da vida.	0	0	0	48	240	4.80
4	O diretor deve adequar o staff da direção ao programa institucional.	4	0	36	96	100	3.93
5	O diretor deve providenciar apoio institucional, sempre que necessário.	0	16	0	160	60	3.93
6	O diretor deve monitorizar o processo de aprendizagem dos alunos e da melhoria da escola.	0	0	24	128	100	4.20
7	O diretor deve evitar a perturbação do trabalho do staff	0	8	24	60	140	4.33
8	O diretor deve manter uma cultura de colaboração, confiança, aprendizagem, e elevadas expectativas.	0	8	12	60	160	4.00
9	O diretor deve poder criar um programa curricular abrangente, rigoroso, e coerente.	4	8	72	96	20	3.33
10	O diretor deve criar um ambiente de aprendizagem personalizado e motivador.	0	16	12	112	100	4.00
11	O diretor deve supervisionar a instrução.	4	16	60	96	20	3.27
12	O diretor deve desenvolver a avaliação e sistemas de prestação de contas para supervisionar o progresso dos alunos.	4	16	36	128	20	3.40
13	O diretor deve maximizar o tempo despendido para uma instrução de qualidade.	0	0	24	128	100	4.20
14	O diretor deve promover o uso mais eficaz de tecnologia para apoiar o ensino e aprendizagem.	0	0	12	112	140	4.40
15	O diretor deve monitorizar e avaliar o impacto do programa instrucional.	0	0	48	128	60	3.93

Observando a tabela 5, constata-se que os elementos do grupo A consideram *muito importante* para o desempenho das atuais funções de diretor, a competência/habilidade, “O diretor deve desenvolver uma cultura de aprendizagem bem-sucedida que permita aos alunos serem mais eficazes, entusiásticos, aprendentes, e envolvidos com aprendizagem ao longo da vida.”. Quanto às competências, “O diretor deve poder criar um programa curricular abrangente, rigoroso, e coerente”, “O diretor deve supervisionar a instrução”, e “O diretor deve desenvolver a avaliação e sistemas de prestação de contas para supervisionar o progresso dos alunos”, os inquiridos do grupo A optaram por considerarem *relativamente importante* para o atual papel do diretor escolar. As restantes competências foram classificadas qualitativamente como sendo, *importantes* para o atual papel do diretor de escola.

No gráfico 2, podemos verificar, de um modo mais claro a valorização atribuída pelos Diretores às competências/habilidades relativas à dimensão, *processo de ensino e aprendizagem*.

Gráfico 2 - PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM



Da análise do gráfico verifica-se que, os Diretores apenas consideram uma competência/habilidade de *muito importante* para este domínio. Para as competências/habilidades assinaladas com os números, 9, 11 e 12, os Diretores consideram *relativamente importante*, e as restantes atribuíram a valorização de *importante*.

Vejamos então, como hierarquicamente se situam as escolhas efetuadas pelos elementos do grupo A, face a cada uma das competências/habilidades que integram a dimensão, *processo e de ensino e aprendizagem*. Para tal, construiu-se a tabela 6, onde constam as competências/habilidades colocadas por ordem decrescente dos valores obtidos na média ponderada.

Tabela 6 - OPÇÕES DO GRUPO A EM FUNÇÃO DOS NÍVEIS DE CONCORDÂNCIA HIERARQUIZADOS PARA A DIMENSÃO: **PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

(VALORES DE PONDERAÇÃO)

Competências/habilidades	Média de ponderação
O diretor deve desenvolver uma cultura de aprendizagem bem-sucedida que permita aos alunos serem mais eficazes, entusiásticos, aprendentes, e envolvidos com aprendizagem ao longo da vida.	4.80
O diretor deve promover o uso mais eficaz de tecnologia para apoiar o ensino e aprendizagem.	4.40
O diretor deve evitar a perturbação do trabalho do staff.	4.33
O diretor deve responsabilizar-se, em primeiro lugar, por aumentar a qualidade do ensino e da aprendizagem, bem como o desempenho dos alunos.	4.27
O diretor deve definir expectativa, implementar a monitorização, e a avaliação da eficácia dos resultados escolares.	4.20
O diretor deve monitorizar o processo de aprendizagem dos alunos e da melhoria da escola.	4.20
O diretor deve maximizar o tempo despendido para uma instrução de qualidade.	4.20
O diretor deve manter uma cultura de colaboração, confiança, aprendizagem, e elevadas expectativas.	4.00
O diretor deve criar um ambiente de aprendizagem personalizado e motivador.	4.00
O diretor deve adequar o staff da direção ao programa institucional.	3.93
O diretor deve providenciar apoio institucional, sempre que necessário.	3.93
O diretor deve monitorizar e avaliar o impacto do programa instrucional.	3.93
O diretor deve desenvolver a avaliação e sistemas de prestação de contas para supervisionar o progresso dos alunos.	3.40
O diretor deve poder criar um programa curricular abrangente, rigoroso, e coerente.	3.33
O diretor deve supervisionar a instrução.	3.27
Média	4.01

Assim, atendendo aos valores de ponderação, hierarquizados, temos em primeira opção a competência/habilidade, “O diretor deve desenvolver uma cultura de aprendizagem bem-sucedida que permita aos alunos serem mais eficazes, entusiásticos, aprendentes, e envolvidos com aprendizagem ao longo da vida”, com um valor de média de ponderação de 4.80, o que equivale a uma classificação qualitativa de *muito importante*. Seguem-se as restantes competências/habilidades com uma classificação qualitativa de *importante*.

No entanto, as competências/habilidades:

- “O diretor deve desenvolver a avaliação e sistemas de prestação de contas para supervisionar o progresso dos alunos”;
- “O diretor deve poder criar um programa curricular abrangente, rigoroso e coerente”;
- “O diretor deve supervisionar a instrução”;

com uma média de ponderação inferior a 3.50, refletem as que *menos importância* o grupo A em estudo considerou face ao conjunto de quinze competências/habilidades apresentadas.

Para esta dimensão, *processo e de ensino e aprendizagem*, podemos afirmar que de um modo geral os Diretores julgam as competências/habilidades como *importantes* (média de 4.10) no desempenho das funções do Diretor escolar.

A tabela seguinte, assinalado como sendo a tabela 7, reflete as opiniões do grupo A em estudo relativamente a um conjunto de onze competências/habilidades, constantes na segunda parte do questionário, referente à dimensão, *relações interpessoais e desenvolvimento*.

Tabela 7 - OPÇÕES DO GRUPO A EM FUNÇÃO DOS NÍVEIS DE CONCORDÂNCIA PARA A
DIMENSÃO: **RELAÇÕES INTERPESSOAIS E DESENVOLVIMENTO**

(VALORES EM FREQUÊNCIA ABSOLUTA)

Competências/habilidades	N I	P I	R I	I	M I
O diretor deve dar importância às relações pessoais e à eficácia da comunicação no exercício de liderança	0	0	4	12	44
O diretor deve construir uma comunidade de aprendizagem profissional que permita aos outros serem bem-sucedidos	0	0	8	20	32
O diretor deve apoiar o staff para alcançar padrões elevados através da gestão do desempenho numa prática eficaz e contínua.	0	0	4	16	40
O diretor deve munir o seu staff de competências para lidar com a complexidade das ações de liderança	0	0	12	24	24
O diretor deve estimular o apoio e demonstrar consideração por cada membro do staff	0	0	4	8	48
O diretor deve estimular o crescimento das capacidades profissionais do staff	0	0	12	20	28
O diretor deve modelar os valores e as práticas escolares	0	0	24	24	12
O diretor deve construir relações de confiança com, e entre o staff, alunos e pais	0	0	4	16	40
O diretor deve construir culturas de colaboração	0	0	4	20	36
O diretor deve desenvolver a capacidade instrucional e de liderança do staff	0	0	12	20	24
O diretor deve promover o aperfeiçoamento contínuo e sustentável do seu staff	0	0	12	24	24
TOTAL	0	0	100	204	352

Da análise das opções efetuadas pelos inquiridos que constituem o grupo A, face aos níveis de concordância, *nada importante, pouco importante, relativamente importante, importante e muito importante*, podemos verificar que os elementos deste grupo consideram as

competências/habilidades propostas para a dimensão, *relações interpessoais e desenvolvimento*, como sendo *importantes ou muito importantes*.

Assim, não atribuíram a designação de *nada importante ou pouco importante* a qualquer das competências apresentadas nesta dimensão.

A tabela 8 estabelece em ponderação as escolhas dos Diretores face a cada uma das competências/habilidades para a dimensão, *relações interpessoais e desenvolvimento*.

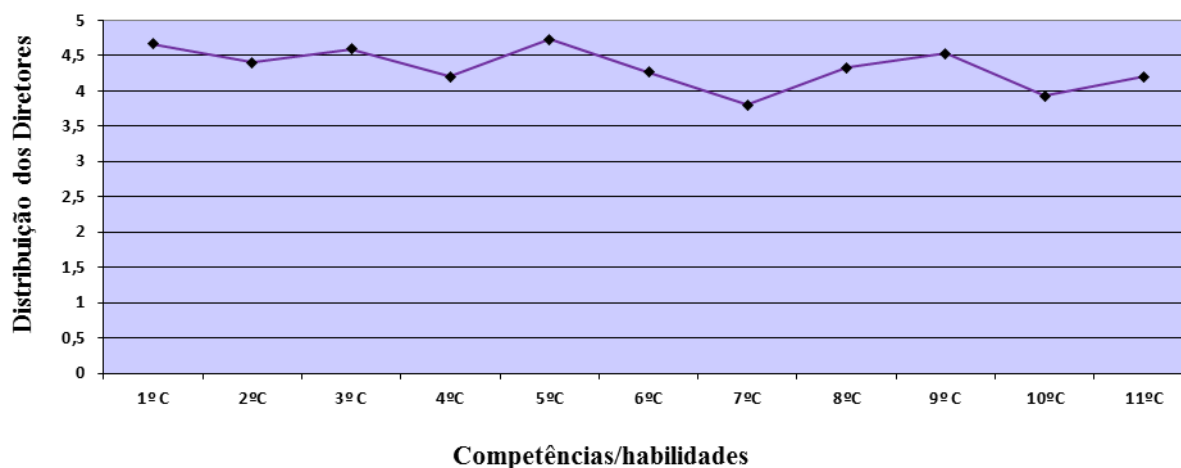
Tabela 8 - OPÇÕES DO GRUPO A EM FUNÇÃO DOS NÍVEIS DE CONCORDÂNCIA PARA A DIMENSÃO: **RELAÇÕES INTERPESSOAIS E DESENVOLVIMENTO**
 (VALORES PONDERADOS E MÉDIA DE PONDERAÇÃO)

	Competências/habilidades	NI	PI	RI	I	MI	Média de Ponderação
1	O diretor deve dar importância às relações pessoais e à eficácia da comunicação no exercício de liderança	0	0	12	48	220	4.67
2	O diretor deve construir uma comunidade de aprendizagem profissional que permita aos outros serem bem-sucedidos	0	0	24	80	160	4.40
3	O diretor deve apoiar o staff para alcançar padrões elevados através da gestão do desempenho numa prática eficaz e contínua.	0	0	12	64	200	4.60
4	O diretor deve munir o seu staff de competências para lidar com a complexidade das ações de liderança	0	0	36	96	120	4.20
5	O diretor deve estimular o apoio e demonstrar consideração por cada membro do staff	0	0	12	32	240	4.73
6	O diretor deve estimular o crescimento das capacidades profissionais do staff	0	0	36	80	140	4.27
7	O diretor deve modelar os valores e as práticas escolares	0	0	72	96	60	3.80
8	O diretor deve construir relações de confiança com, e entre o staff, alunos e pais	0	0	12	48	200	4.33
9	O diretor deve construir culturas de colaboração	0	0	12	80	180	4.53
10	O diretor deve desenvolver a capacidade instrucional e de liderança do staff	0	0	36	80	120	3.93
11	O diretor deve promover o aperfeiçoamento contínuo e sustentável do seu staff	0	0	36	96	120	4.20

Observando a tabela 8, referente à dimensão, *relações interpessoais e desenvolvimento*, constatamos que os elementos que integram o grupo A consideraram todas as competências/habilidades como *importantes ou muito importantes*, dado os valores da média de ponderação situarem-se acima 3.50.

Para termos uma melhor visualização das preferências dos Diretores, esboçou-se o gráfico 3.

Gráfico 3 - RELAÇÕES INTERPESSOAIS E DESENVOLVIMENTO



Os valores da média de ponderação para as competências/habilidades assinaladas com os números 1, 3, 5 e 9 encontram-se acima do valor 4.50, logo, podemos concluir que, os Diretores atribuíram a classificação qualitativa de *muito importante*.

Vejamos então, como se situam as diversas competências/habilidades desta dimensão de forma hierarquizadas, na tabela 9.

Tabela 9 - OPÇÕES DO GRUPO A EM FUNÇÃO DOS NÍVEIS DE CONCORDÂNCIA PARA A
 DIMENSÃO: **RELAÇÕES INTERPESSOAIS E DESENVOLVIMENTO**

(VALORES DE PONDERAÇÃO)

Competências/habilidades	Média de ponderação
O diretor deve estimular o apoio e demonstrar consideração por cada membro do staff	4.73
O diretor deve dar importância às relações pessoais e à eficácia da comunicação no exercício de liderança	4.67
O diretor deve apoiar o staff para alcançar padrões elevados através da gestão do desempenho numa prática eficaz e contínua.	4.60
O diretor deve construir culturas de colaboração	4.53
O diretor deve construir uma comunidade de aprendizagem profissional que permita aos outros serem bem-sucedidos	4.40
O diretor deve construir relações de confiança com, e entre o staff, alunos e pais	4.33
O diretor deve estimular o crescimento das capacidades profissionais do staff	4.27
O diretor deve munir o seu staff de competências para lidar com a complexidade das ações de liderança	4.20
O diretor deve promover o aperfeiçoamento contínuo e sustentável do seu staff	4.20
O diretor deve desenvolver a capacidade instrucional e de liderança do staff	3.93
O diretor deve modelar os valores e as práticas escolares	3.80
Média	4.33

De um modo geral, podemos aferir que os docentes que integram o grupo A em estudo, consideram as competências /habilidades que constituem a dimensão, *relações interpessoais e desenvolvimento*, de *importantes* ou *muito importantes* para as atuais tarefas do Diretor de escola, uma vez que a média de ponderação situa-se no valor igual ou superior a 3.80.

Salienta-se, as competências /habilidades, cujos valores da média de ponderação se situam acima de 4.50, o que traduz uma classificação de *muito importante* para:

- “O diretor deve estimular o apoio e demonstrar consideração por cada membro do staff”;
- “O diretor deve dar importância às relações pessoais e à eficácia da comunicação no exercício de liderança”;
- “O diretor deve apoiar o staff para alcançar padrões elevados através da gestão do desempenho numa prática eficaz e continua”;
- “O diretor deve construir culturas de colaboração”.

A tabela 10 reflete as opiniões do grupo A, docentes com cargos relacionados com a direção da escola, relativamente a um conjunto de treze competências/habilidades, constantes na segunda parte do questionário, referente à dimensão, *organização e gestão de recursos*.

**Tabela 10 - OPÇÕES DO GRUPO A EM FUNÇÃO DOS NÍVEIS DE CONCORDÂNCIA PARA A
DIMENSÃO: ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DE RECURSOS**
(VALORES EM FREQUÊNCIA ABSOLUTA)

Competências/habilidades	N I	P I	R I	I	M I
O diretor deve providenciar organização e uma gestão eficaz de modo a melhorar as estruturas e funções com base na autoavaliação rigorosa	0	4	12	16	28
O diretor deve assegurar que a escola, as pessoas e os recursos sejam geridos para garantir um ambiente de aprendizagem e seguro	0	0	8	20	32
O diretor deve reavaliar os papéis e responsabilidades das pessoas para incrementar o empenho total, garantindo o uso racional dos recursos	0	0	8	28	24
O diretor deve construir organizações bem-sucedidas através de colaboração efetiva	0	0	8	16	36
O diretor deve alocar recursos para apoio das escolas	0	0	4	36	20
O diretor deve manter um clima de trabalho seguro e saudável	0	0	4	4	52
O diretor deve implementar uma liderança distribuída	0	0	4	16	40
O diretor deve estruturar a organização para facilitar a colaboração	0	0	4	20	36
O diretor deve monitorizar e avaliar a gestão e os sistemas operacionais	0	0	16	32	12
O diretor deve obter, alocar, alinhar e utilizar eficientemente recursos humanos, fiscais e tecnológicos	0	0	8	28	24
O diretor deve promover e proteger o bem-estar e segurança dos alunos e do staff	0	0	4	12	44
O diretor deve desenvolver a liderança distribuída	0	0	4	12	44
O diretor deve garantir que o professor e o tempo organizacional estão dirigidos para a qualidade instrucional e aprendizagem dos alunos	0	0	4	16	40
Total	0	4	88	256	432

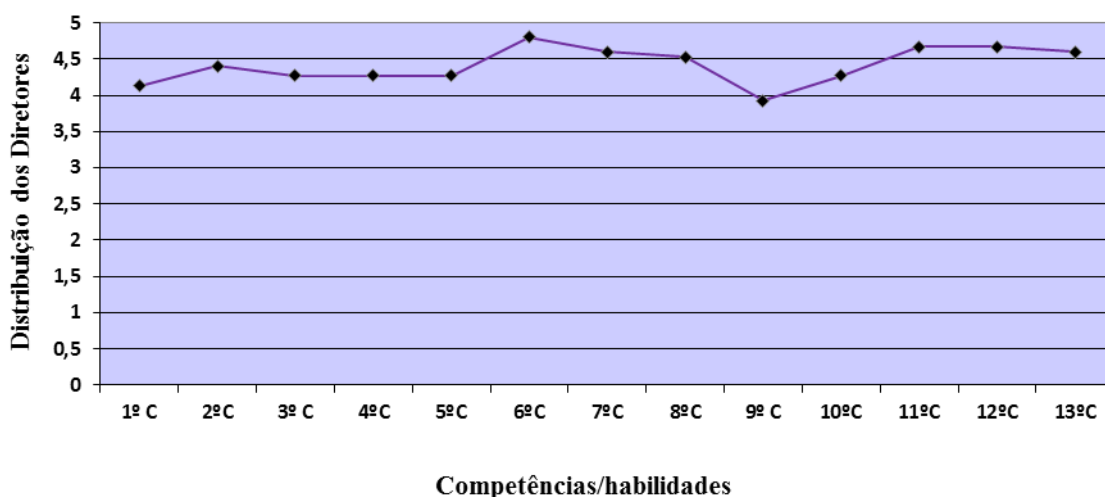
Da observação direta das opções efetuadas pelos inquiridos em estudo, que constituem o grupo A, face aos níveis de concordância, podemos reconhecer que a maioria considera as competências/habilidades propostas como *muito importantes* e *importantes* . Porém, à semelhança do tratamento de dados para os domínios anteriores, e no sentido de interpretar os dados de uma forma mais correta, efetuou-se uma ponderação. Desta forma, a tabela 11 traduz os valores de ponderação para cada um dos itens constantes na tabela 10, que integram a dimensão, *organização e gestão de recursos* .

Tabela 11 - OPÇÕES DO GRUPO A EM FUNÇÃO DOS NÍVEIS DE CONCORDÂNCIA PARA A
 DIMENSÃO: **ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DE RECURSOS**
 (VALORES PONDERADOS E MÉDIA DE PONDERAÇÃO)

	Competências/habilidades	N I	P I	R I	I	M I	Média de Ponderação
1	O diretor deve providenciar organização e uma gestão eficaz de modo a melhorar as estruturas e funções com base na autoavaliação rigorosa	0	8	36	64	140	4.13
2	O diretor deve assegurar que a escola, as pessoas e os recursos sejam geridos para garantir um ambiente da aprendizagem e seguro	0	0	24	80	160	4.40
3	O diretor deve reavaliar os papeis e responsabilidades das pessoas para incrementar o empenho total, garantindo o uso racional dos recursos	0	0	24	112	120	4.27
4	O diretor deve construir organizações bem-sucedidas através de colaboração efetiva	0	0	24	64	180	4.47
5	O diretor deve alocar recursos para apoio das escolas	0	0	12	144	100	4.27
6	O diretor deve manter um clima de trabalho seguro e saudável	0	0	12	16	260	4.80
7	O diretor deve implementar uma liderança distribuída	0	0	12	64	200	4.60
8	O diretor deve estruturar a organização para facilitar a colaboração	0	0	12	80	180	4.53
9	O diretor deve monitorizar e avaliar a gestão e os sistemas operacionais	0	0	48	128	60	3.93
10	O diretor deve obter, alocar, alinhar e utilizar eficientemente recursos humanos, fiscais e tecnológicos	0	0	24	112	120	4.27
11	O diretor deve promover e proteger o bem-estar e segurança dos alunos e do staff	0	0	12	48	220	4.67
12	O diretor deve desenvolver a liderança distribuída	0	0	12	48	220	4.67
13	O diretor deve garantir que o professor e o tempo organizacional estão dirigidos para a qualidade instrucional e aprendizagem dos alunos	0	0	12	64	200	4.60

Da análise da tabela 11, verificamos que os elementos em estudo consideram *muito importante ou importante*, para o atual papel do Diretor, na escola do século XXI, todas as competências/habilidades apresentadas na dimensão em causa. No entanto, salienta-se a competência/habilidade, “O diretor deve manter um clima de trabalho seguro e saudável” como sendo aquela cujos elementos do grupo A consideram a *mais importante* de todas. Através dos dados anteriores, construiu-se o gráfico 4, onde temos a distribuição das preferências dos Diretores em função das competências/habilidades apresentadas para a dimensão, *organização e gestão de recursos*.

Gráfico 4- ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DE RECURSOS



Observando o gráfico anterior, verificamos que os Diretores julgam as competências/habilidades números, 6, 7, 8, 11, 12 e 13, de *muito importante*. E para as restantes competências/habilidades atribuíram o nível de concordância de *importante*.

Vejamos então, como hierarquicamente se situam as escolhas efetuadas pelo grupo A, face a cada uma das competências/habilidades que integram a dimensão, *organização e gestão de recursos*.

Tabela 12 - OPÇÕES DO GRUPO A EM FUNÇÃO DOS NÍVEIS DE CONCORDÂNCIA
HIERARQUIZADOS PARA A DIMENSÃO: **ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DE RECURSOS**

(VALORES DE PONDERAÇÃO)

Competências/habilidades	Média de ponderação
O diretor deve manter um clima de trabalho seguro e saudável	4.80
O diretor deve promover e proteger o bem-estar e segurança dos alunos e do staff	4.67
O diretor deve desenvolver a liderança distribuída	4.67
O diretor deve implementar uma liderança distribuída	4.60
O diretor deve garantir que o professor e o tempo organizacional estão dirigidos para a qualidade instrucional e aprendizagem dos alunos	4.60
O diretor deve estruturar a organização para facilitar a colaboração	4.53
O diretor deve construir organizações bem-sucedidas através de colaboração efetiva	4.47
O diretor deve assegurar que a escola, as pessoas e os recursos sejam geridos para garantir um ambiente da aprendizagem e seguro	4.40
O diretor deve reavaliar os papéis e responsabilidades das pessoas para incrementar o empenho total, garantindo o uso racional dos recursos	4.27
O diretor deve alocar recursos para apoio das escolas	4.27
O diretor deve obter, alocar, alinhar e utilizar eficientemente recursos humanos, fiscais e tecnológicos	4.27
O diretor deve providenciar organização e uma gestão eficaz de modo a melhorar as estruturas e funções com base na autoavaliação rigorosa	4.13
O diretor deve monitorizar e avaliar a gestão e os sistemas operacionais	3.93
Média	4.43

Atendendo aos valores apresentadas na tabela anterior, verifica-se que, as opções em que a média de ponderação está acima de 4.50, o que corresponde a uma classificação qualitativa de *muito importante*, são:

- “O diretor deve manter um clima de trabalho seguro e saudável”;
- “O diretor deve promover e proteger o bem-estar e segurança dos alunos e do staff”;
- “O diretor deve desenvolver a liderança distribuída”;
- “O diretor deve implementar uma liderança distribuída”;
- “O diretor deve garantir que o professor e o tempo organizacional estão dirigidos para a qualidade instrucional e aprendizagem dos alunos”;
- “O diretor deve estruturar a organização para facilitar a colaboração”.

As restantes opções, de acordo com a tabela 12, os inquiridos atribuíram uma classificação qualitativa de *importante*.

No que diz respeito à dimensão, *prestação de contas e responsabilização*, a sua avaliação partiu de nove competências/habilidades presentes no questionário. Face aos resultados encontrados para essas competências/habilidades, foi possível elaborar o quadro 13, onde constam os valores das opções dos Diretores em frequência absoluta, de acordo com os níveis de concordância, *nada importante*, *pouco importante*, *relativamente importante*, *importante* ou *muito importante*.

Tabela 13 - OPÇÕES DO GRUPO A EM FUNÇÃO DOS NÍVEIS DE CONCORDÂNCIA PARA A
 DIMENSÃO: **PRESTAÇÃO DE CONTAS E RESPONSABILIZAÇÃO**

(VALORES EM FREQUÊNCIA ABSOLUTA)

Competências/habilidades	N I	P I	R I	I	M I
O diretor deve responsabilizar-se por toda a comunidade escolar, com base nos valores principais de liderança	0	0	8	20	32
O diretor deve prestar contas a vários grupos, especialmente, alunos, pais, governantes e autoridades locais	0	4	4	24	28
O diretor deve assegurar que os alunos apreciem e beneficiem de educação de elevada qualidade, promovendo a responsabilidade coletiva dentro da comunidade escolar e contribuir para um serviço educativo mais abrangente	0	0	8	24	28
O diretor deve prestar contas, legal e contratualmente, ao órgão de direção da escola	0	0	12	12	27
O diretor deve assegurar um sistema de responsabilização pelo sucesso académico e social de todos os alunos	0	4	12	24	20
O diretor deve modelar princípios de autoconsciência, prática reflexiva, transparência e comportamento ético	0	0	12	16	32
O diretor deve proteger os valores de democracia, equidade, e diversidade	0	0	8	16	36
O diretor deve considerar e avaliar as potenciais consequências morais e legais da tomada de decisão	0	0	8	24	28
O diretor deve promover a justiça social e garantir que as necessidades dos alunos guiem todos os aspetos da educação escolar	0	0	12	20	28
TOTAL	0	8	84	180	259

Todavia, com estes dados elaborou-se a tabela 14, que permite visualizar os resultados da tabela anterior, mas em valores de ponderação, para cada uma das competências/habilidades, colocadas aos Diretores em estudo.

Tabela 14 - OPÇÕES DO GRUPO A EM FUNÇÃO DOS NÍVEIS DE CONCORDÂNCIA PARA A DIMENSÃO: PRESTAÇÃO DE CONTAS E RESPONSABILIZAÇÃO

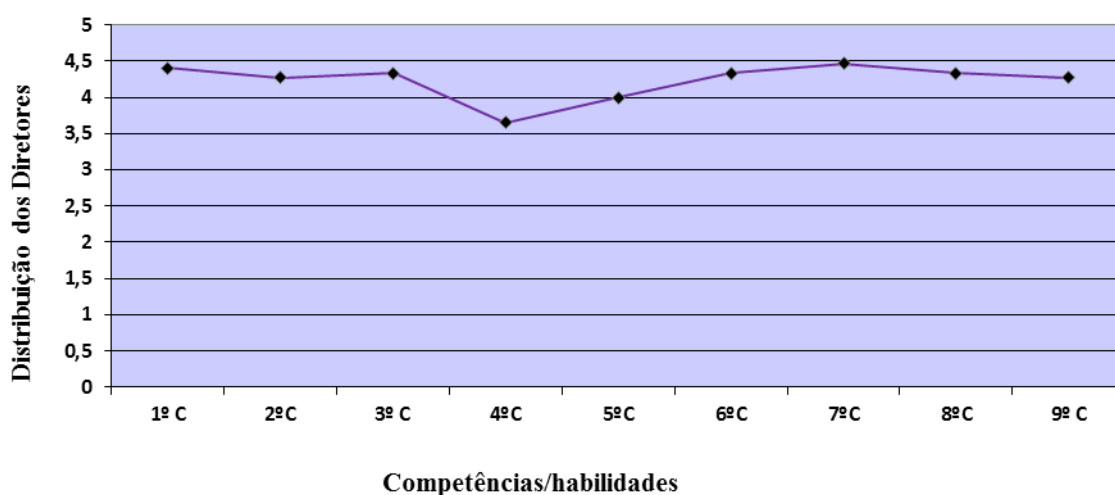
(VALORES PONDERADOS E MÉDIA DE PONDERAÇÃO)

	Competências/habilidades	N I	P I	R I	I	M I	Média de Ponderação
1	O diretor deve responsabilizar-se por toda a comunidade escolar, com base nos valores principais de liderança	0	0	24	80	160	4.40
2	O diretor deve prestar contas a vários grupos, especialmente, alunos, pais, governantes e autoridades locais	0	8	12	96	140	4.27
3	O diretor deve assegurar que os alunos apreciem e beneficiem de educação de elevada qualidade, promovendo a responsabilidade coletiva dentro da comunidade escolar e contribuir para um serviço educativo mais abrangente	0	0	24	96	140	4.33
4	O diretor deve prestar contas, legal e contratualmente, ao órgão de direção da escola	0	0	36	48	135	3.65
5	O diretor deve assegurar um sistema de responsabilização pelo sucesso académico e social de todos os alunos	0	8	36	96	100	4.00
6	O diretor deve modelar princípios de autoconsciência, prática reflexiva, transparência e comportamento ético	0	0	36	64	160	4.33
7	O diretor deve proteger os valores de democracia, equidade, e diversidade	0	0	24	64	180	4.47
8	O diretor deve considerar e avaliar as potenciais consequências morais e legais da tomada de decisão	0	0	24	96	140	4.33
9	O diretor deve promover a justiça social e garantir que as necessidades dos alunos guiem todos os aspetos da educação escolar	0	0	36	80	140	4.27

Podemos aferir que, os docentes em estudo, do grupo A, classificaram qualitativamente todas as competências/habilidades constantes na dimensão, *prestação de contas e responsabilização*, de *importantes*.

Para uma melhor visualização dos dados registados no quadro anterior, delineou-se o gráfico 5.

Gráfico 5 - PRESTAÇÃO DE CONTAS E RESPONSABILIZAÇÃO



Assim, podemos afirmar, com base nos dados registados no gráfico 5, que os Diretores avaliaram todas as competências/habilidades de *importante* para o atual papel de Diretor. A partir dos dados constantes na tabela anterior, foi possível construir a tabela 15 referente às escolhas feitas pelos elementos do grupo A, face a cada uma das competências/habilidades, organizadas por ordem decrescente dos valores obtidos na média de ponderação.

Podemos assegurar, tendo por base os valores de ponderação que, todas as competências/habilidades nesta dimensão são igualmente consideradas de *importantes* ao desempenho da atividade profissional do Diretor de escola, na opinião dos professores Diretores e/ou elementos da direção.

Tabela 15 - OPÇÕES DO GRUPO A EM FUNÇÃO DOS NÍVEIS DE CONCORDÂNCIA
 HIERARQUIZADOS PARA A DIMENSÃO: **PRESTAÇÃO DE CONTAS E RESPONSABILIZAÇÃO**

(VALORES DE PONDERAÇÃO)

Competências/habilidades	Média de ponderação
O diretor deve proteger os valores de democracia, equidade, e diversidade	4.47
O diretor deve responsabilizar-se por toda a comunidade escolar, com base nos valores principais de liderança	4.40
O diretor deve assegurar que os alunos apreciem e beneficiem de educação de elevada qualidade, promovendo a responsabilidade coletiva dentro da comunidade escolar e contribuir para um serviço educativo mais abrangente	4.33
O diretor deve modelar princípios de autoconsciência, prática reflexiva, transparência e comportamento ético	4.33
O diretor deve considerar e avaliar as potenciais consequências morais e legais da tomada de decisão	4.33
O diretor deve prestar contas a vários grupos, especialmente, alunos, pais, governantes e autoridades locais	4.27
O diretor deve promover a justiça social e garantir que as necessidades dos alunos guiem todos os aspetos da educação escolar	4.27
O diretor deve assegurar um sistema de responsabilização pelo sucesso académico e social de todos os alunos	4.00
O diretor deve prestar contas, legal e contratualmente, ao órgão de direção da escola	3.65
Média	4.23

Um conjunto de doze competências/habilidades respeitantes à dimensão, *relações com a comunidade e contextos*, foi também apresentado aos Diretores, para avaliarem com base numa escala qualitativa que vai desde *nada importante a muito importante*. Na tabela seguinte, tabela 16, encontram-se as distribuições dos Diretores em frequência absoluta face a cada uma das competências/habilidades.

**Tabela 16 - OPÇÕES DO GRUPO A EM FUNÇÃO DOS NÍVEIS DE CONCORDÂNCIA PARA A
DIMENSÃO: RELAÇÕES COM A COMUNIDADE E CONTEXTOS**

(VALORES EM FREQUÊNCIA ABSOLUTA)

Competências/habilidades	N I	P I	R I	I	M I
O diretor deve comprometer-se com a comunidade interna e externa para garantir equidade no usufruto dos direitos de todos	0	0	8	20	32
O diretor deve colaborar com outras escolas para partilhar conhecimentos e obter benefícios.	0	0	8	36	16
O diretor deve trabalhar de forma colaborativa com os pais e com outras instituições para garantir o bem-estar de todas as crianças, de acordo com um plano estratégico e operacional	0	0	4	32	24
O diretor deve partilhar responsabilidades na liderança do sistema educacional global e ter consciência que a melhoria da escola e o desenvolvimento da comunidade são interdependentes	0	0	4	24	32
O diretor deve recolher e analisar dados pertinentes para o contexto educativo	0	0	8	44	8
O diretor deve promover o conhecimento, a valorização e uso de recursos culturais, sociais, e intelectuais diversificados da comunidade	0	0	16	28	16
O diretor deve construir e manter relações produtivas com os parceiros da comunidade	0	0	4	36	20
O diretor deve defender as crianças e as famílias	0	4	16	20	20
O diretor deve influenciar as decisões locais, distritais, estatais e nacionais que afetam a aprendizagem dos alunos	0	4	12	40	4
O diretor deve colocar a escola em contacto com o ambiente envolvente	0	4	0	40	16
O diretor deve instituir relações com as outras escolas, os outros diretores escolares e comunidade local	0	0	8	32	20
O diretor deve estabelecer relações de trabalho produtivas com os representantes dos sindicatos dos professores	0	8	20	20	12
TOTAL	0	20	108	372	244

Observando os dados registados na tabela 16, relativo à dimensão, *relações com a comunidade e contextos*, podemos constatar que a maioria dos inquiridos optaram por atribuir a classificação de *importante* ou *muito importante* aos itens que integram a dimensão em causa. Porém, no sentido de interpretar os dados anteriores de um modo mais correto e claro, efetuou-se, e à semelhança do tratamento de dados que se tem vindo aplicar, construiu-se a tabela 17. Nesta tabela, constam os valores ponderados e a média de ponderação para as diversas competências/habilidades da dimensão, *relações com a comunidade e contextos*.

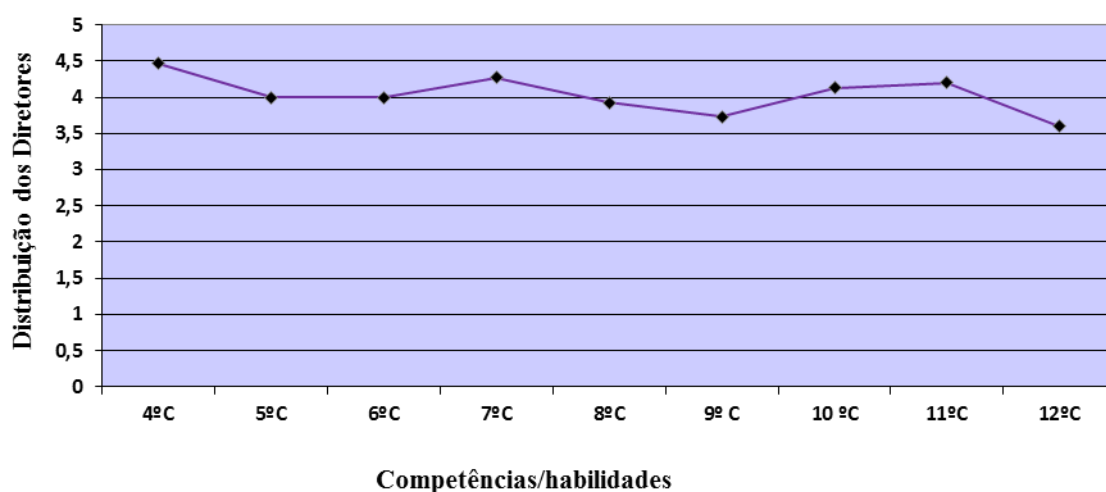
Tabela 17 - OPÇÕES DO GRUPO A EM FUNÇÃO DOS NÍVEIS DE CONCORDÂNCIA PARA A
DIMENSÃO: **RELAÇÕES COM A COMUNIDADE E CONTEXTOS**
(VALORES PONDERADOS E MÉDIA DE PONDERAÇÃO)

	Competências/habilidades	N I	P I	R I	I	M I	Média de Ponderação
1	O diretor deve comprometer-se com a comunidade interna e externa para garantir equidade no usufruto dos direitos de todos	0	0	24	80	160	4.40
2	O diretor deve colaborar com outras escolas para partilhar conhecimentos e obter benefícios.	0	0	24	144	80	4.13
3	O diretor deve trabalhar de forma colaborativa com os pais e com outras instituições para garantir o bem-estar de todas as crianças, de acordo com um plano estratégico e operacional	0	0	12	128	120	4.33
4	O diretor deve partilhar responsabilidades na liderança do sistema educacional global e ter consciência que a melhoria da escola e o desenvolvimento da comunidade são interdependentes	0	0	12	96	160	4.47
5	O diretor deve recolher e analisar dados pertinentes para o contexto educativo	0	0	24	176	40	4.00
6	O diretor deve promover o conhecimento, a valorização e uso de recursos culturais, sociais, e intelectuais diversificados da comunidade	0	0	48	112	80	4.00
7	O diretor deve construir e manter relações produtivas com os parceiros da comunidade	0	0	12	144	100	4.27
8	O diretor deve defender as crianças e as famílias	0	8	48	80	100	3.93
9	O diretor deve influenciar as decisões locais, distritais, estatais e nacionais que afetam a aprendizagem dos alunos	0	8	36	160	20	3.73
10	O diretor deve colocar a escola em contacto com o ambiente envolvente	0	8	0	160	80	4.13
11	O diretor deve instituir relações com as outras escolas, os outros diretores escolares e comunidade local	0	0	24	128	100	4.20
12	O diretor deve estabelecer relações de trabalho produtivas com os representantes dos sindicatos dos professores	0	16	60	80	60	3.60

Face a análise da tabela 17, verifica-se que os elementos que constituem o grupo A consideram *importante*, todas as competências/habilidades que integram as *relações com a comunidade e contextos*, uma vez que os valores de ponderação se situam acima de 3.50.

Vejamos graficamente a situação das preferências dos Diretores no que se refere às competências/habilidades, para a dimensão em estudo.

Gráfico 6 - RELAÇÕES COM A COMUNIDADE E CONTEXTOS



Neste caso, verifica-se uma concordância por parte dos Diretores em relação às competências/habilidades, pois julgam todas *importantes* para o desempenho das funções do Diretor.

Contudo, para se analisar melhor as opções que os inquiridos efetuaram, elaborou-se a tabela 18. Vejamos então, os valores ponderados hierarquizados, atendendo às escolhas dos inquiridos.

Tabela 18 - OPÇÕES DO GRUPO A EM FUNÇÃO DOS NÍVEIS DE CONCORDÂNCIA
HIERARQUIZADOS PARA A DIMENSÃO: **RELAÇÕES COM A COMUNIDADE E CONTEXTOS**

(VALORES DE PONDERAÇÃO)

Competências/habilidades	Média de ponderação
O diretor deve partilhar responsabilidades na liderança do sistema educacional global e ter consciência que a melhoria da escola e o desenvolvimento da comunidade são interdependentes	4.47
O diretor deve comprometer-se com a comunidade interna e externa para garantir equidade no usufruto dos direitos de todos	4.40
O diretor deve trabalhar de forma colaborativa com os pais e com outras instituições para garantir o bem-estar de todas as crianças, de acordo com um plano estratégico e operacional	4.33
O diretor deve construir e manter relações produtivas com os parceiros da comunidade	4.27
O diretor deve instituir relações com as outras escolas, os outros diretores escolares e comunidade local	4.20
O diretor deve colaborar com outras escolas para partilhar conhecimentos e obter benefícios.	4.13
O diretor deve colocar a escola em contacto com o ambiente envolvente	4.13
O diretor deve recolher e analisar dados pertinentes para o contexto educativo	4.00
O diretor deve promover o conhecimento, a valorização e uso de recursos culturais, sociais, e intelectuais diversificados da comunidade	4.00
O diretor deve defender as crianças e as famílias	3.93
O diretor deve influenciar as decisões locais, distritais, estatais e nacionais que afetam a aprendizagem dos alunos	3.73
O diretor deve estabelecer relações de trabalho produtivas com os representantes dos sindicatos dos professores	3.60
Média	3.80

Através dos valores ponderados e hierarquizados para a dimensão, *relações com a comunidade e contextos*, as quatro competências/habilidades, que os inquiridos mais valorizaram são:

- “O diretor deve partilhar responsabilidades na liderança do sistema educacional global e ter consciência que a melhoria da escola e o desenvolvimento da comunidade são interdependentes”;
- “O diretor deve comprometer-se com a comunidade interna e externa para garantir equidade no usufruto dos direitos de todos”;
- “O diretor deve trabalhar de forma colaborativa com os pais e com outras instituições para garantir o bem-estar de todas as crianças, de acordo com um plano estratégico e operacional”;
- “O diretor deve construir e manter uma relação positiva com as famílias”.

3.2- ANÁLISE DAS OPÇÕES DOS ELEMENTOS DA DIREÇÃO/DIRETORES FACE A CADA DIMENSÃO DE LIDERANÇA, A TER EM CONTA NA SUAS PRÁTICAS DIÁRIAS

Na terceira parte do questionário, apresentou-se seis dimensões de liderança ao grupo A, constituído por elementos da direção/diretores, de modo a analisar em que medida julga relevante cada um desses domínios/dimensão, nas atuais funções do Diretor de escola. Assim, aos inquiridos em estudo, solicitou-se que atribuísem um dos níveis, de 1 a 5, desde *nada importante a muito importante*, para cada uma das dimensões em causa.

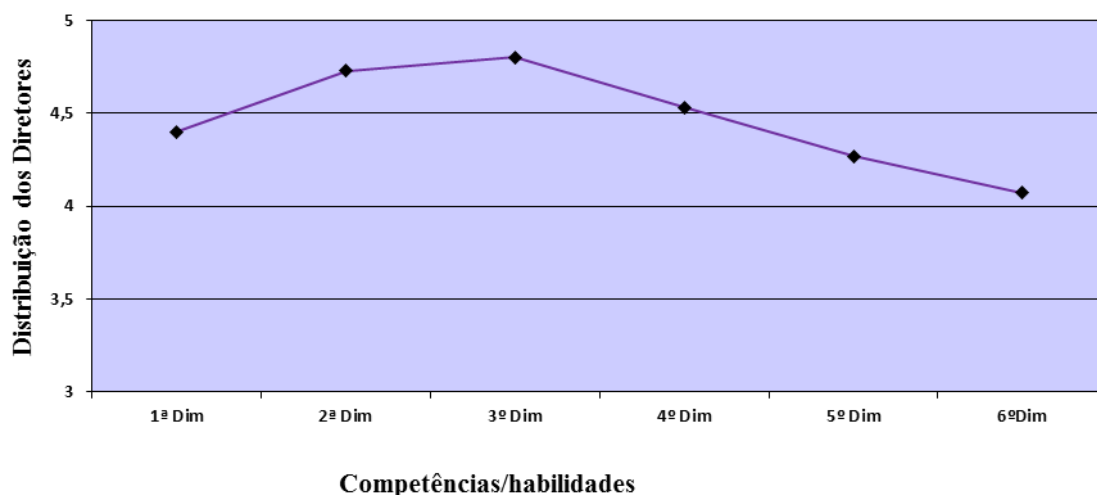
Os dados recolhidos na terceira parte do questionário depois de codificados e tratados permitiram construir a tabela 19, que se refere às opções dos elementos da direção/diretores face aos níveis de acordo, para cada uma das dimensões. Os valores apresentados encontram-se em frequência absoluta (F.A) e em ponderação (P). Os valores de ponderação foram obtidos multiplicando por 1,2,3,4 e 5, os resultados para os níveis de concordância, de *nada importante a muito importante*.

Tabela 19 - OPÇÕES DO GRUPO A FACE ÀS DIMENSÕES DE LIDERANÇA RELEVANTES PARA AS ATUAIS FUNÇÕES DE DIRETOR DE ESCOLA

DIMENSÃO	N I (F.A)	P I (F.A)	R I (F.A)	I (F.A)	M I (F.A)	N P (P)	P I (P)	R I (P)	I (P)	M I (P)	Média de Ponderação
Orientação estratégica, visão e missão	----	----	8	20	32	----	----	24	80	160	4.40
Processo de ensino e aprendizagem	----	----	----	16	44	----	----	----	64	220	4.73
Relações interpessoais e desenvolvimento	----	----	----	12	48	----	----	----	48	240	4.80
Organização e gestão de recursos	----	----	4	20	36	----	----	12	80	180	4.53
Prestação de contas e responsabiliza o	----	----	12	20	28	----	----	36	80	140	4.27
Relações com a comunidade e contextos	----	----	4	28	28	----	----	12	92	140	4.07

Para uma melhor visualização dos resultados anteriores, elaborou-se o gráfico 7, relativo à distribuição dos Diretores em função das dimensões selecionadas.

Gráfico 7 - DIMENSÕES



Graficamente, podemos observar que a média de ponderação para as dimensões propostos aos Diretores se situam entre o nível de concordância 4 e 5, ou seja, *importante* ou *muito importante*. Salienta-se a dimensão designada com o nº 3, ou seja, a dimensão, *relações interpessoais e desenvolvimento*, como sendo aquela que os Diretores mais julgam essencial à função de Diretor escolar.

Através dos valores da média de ponderação, podemos garantir ainda que, os elementos do grupo A, em estudo, reconhecem todas as dimensões apresentadas como relevantes ou muito relevantes para o desempenho das atuais funções de Diretor de escola, uma vez que esses valores encontram-se acima do valor 4.00.

Neste cenário, visualizamos que os valores da média de ponderação mais elevados (acima do valor 4.50) foram atingidos para as dimensões, 2, 3, e 4, referentes ao nível de concordância *muito importante*. Ou seja, os Diretores apontam as seguintes dimensões como as *mais importantes* para o atual papel de Diretor:

- *Processo de ensino e aprendizagem*
- *Relações interpessoais e desenvolvimento*
- *Organização e gestão de recursos*

Sendo que os elementos da direção/diretores atribuíram o nível de concordância de *importante* para as restantes dimensões.

Podemos ainda, hierarquizar as dimensões/domínios de acordo com a média ponderada e obter a tabela 20.

Tabela 20 - DISTRIBUIÇÃO DO GRUPO A EM FUNÇÃO DAS DIMENSÕES

DIMENSÃO	Posição	Média de ponderação
Relações interpessoais e desenvolvimento	1º	4.80
Processo de ensino e aprendizagem	2º	4.73
Organização e gestão de recursos	3º	4.53
Orientação estratégica, visão e missão	4º	4.40
Prestação de contas e responsabilização	5º	4.27
Relações com a comunidade e contextos	6º	4.07

Com objetivo de verificar a variabilidade dos resultados, calculou-se a média e o desvio padrão, tendo-se encontrado os valores de 4.47 e 0.28 respetivamente. O valor do desvio padrão indica que os valores obtidos estão pouco dispersos em relação à média, logo os Diretores jogam de igual modo todas as dimensões como sendo fundamentais para o atual cargo de Diretor.

Tabela 21 - MEDIDAS DE DISPERSÃO

Média	4.47
Desvio padrão	0.28

3.3 – ANÁLISE DA CONCORDÂNCIA ENTRE AS OPÇÕES DOS ELEMENTOS DA DIREÇÃO/DIRETORES FACE A CADA UMA DAS COMPETÊNCIAS E AS DIMENSÕES DE LIDERANÇA

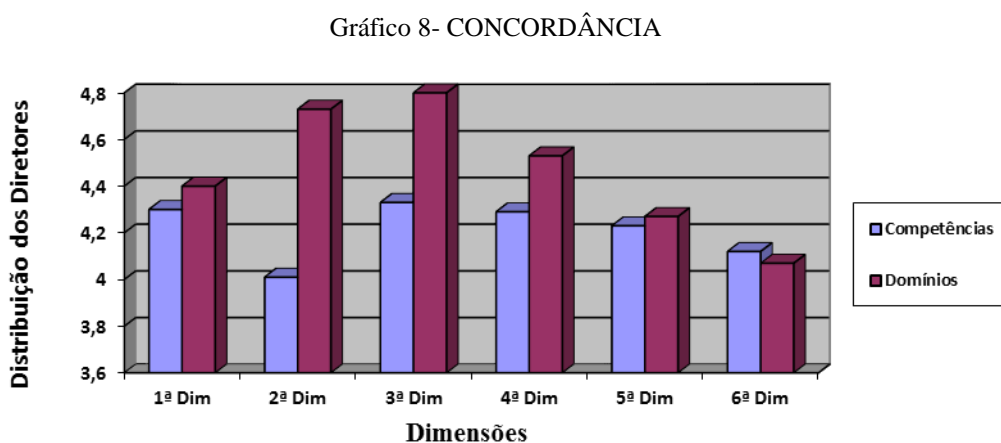
Para analisarmos a concordância entre as opções efetuadas pelos elementos da direção/diretores, face a cada dimensão de liderança que julgam relevantes para as atuais funções como diretores, e as competências/habilidades associadas a cada domínio, elaborou-se a tabela 22. Nesta tabela, constam a média de valores ponderados obtidos na segunda parte do questionário e a média de valores ponderados obtidos na terceira parte do questionário (tabela 20), ambos referentes aos domínios/dimensões de liderança, para o grupo A em estudo.

Tabela 22 - DIMENSÕES - CONCORDÂNCIA PARA O GRUPO A

Posição	Domínio	Média de valores ponderados (X)	Média de valores ponderados (Tabela 20) (Y)	Diferença $ X - Y $
1º	Relações interpessoais e desenvolvimento	4.30	4.40	0.10
2º	Processo de ensino e aprendizagem	4.01	4.73	0.72
3º	Organização e gestão de recursos	4.33	4.80	0.47
4º	Orientação estratégica, visão e missão	4.24	4.53	0.29
5º	Prestação de contas e responsabilização	4.23	4.27	0.04
6º	Relações com a comunidade e contextos	4.12	4.07	0.05

Observando a tabela 22 podemos verificar que na maioria das opções efetuadas pelos elementos da direção/diretores relativamente às competências/habilidades apresentadas na segunda parte do questionário, e integrantes de cada uma das dimensões, são coerentes com as opções efetuadas na terceira parte do questionário, referentes às dimensões de liderança apresentados. Assim, confirma-se uma menor concordância na dimensão, *processo de ensino e aprendizagem*, seguido da dimensão, *organização e gestão de recursos*, apresentando uma diferença de 0.72 e 0.47 entre os valores da média de ponderação, respetivamente. De igual modo, podemos identificar as dimensões, *prestação de contas e responsabilização*, e *relações com a comunidade e contextos*, como sendo aquelas em que o valor da diferença encontrado é menor (0.04 e 0.05 respetivamente), ou seja, uma maior concordância nas opções efetuadas pelo grupo A em estudo.

O gráfico seguinte, gráfico 8, mostra a média dos valores ponderados em função das dimensões de liderança, relativamente à tabela 19 e á tabela 20, isto é, relativamente às competências/habilidades que os Diretores e os elementos da Direção julgam relevantes para o desempenho das atuais funções de Diretor, que integram as dimensões propostas, e os domínios/dimensões de liderança também propostos, respetivamente.



Através da análise do gráfico 8, verifica-se uma maior concordância para as dimensões 1, 5 e 6. Estamos, portanto, a falar das dimensões de liderança, *relações interpessoais e desenvolvimento*, *prestação de contas e responsabilização*, e *relações com a comunidade e contextos*, respetivamente.

Por outro lado, verifica-se uma maior discrepância de valores entre as dimensões 2, 3 e 4 que dizem respeito ao, *processo de ensino e aprendizagem, à organização e gestão de recursos, e orientação estratégica, visão e missão*, respetivamente.

3.4 - ANÁLISE DAS OPÇÕES DOS DOCENTES FACE A CADA UMA DAS COMPETÊNCIAS/HABILIDADES EM CADA DIMENSÃO

Esta investigação pretende, igualmente, inferir a importância que o grupo B, constituído por Docentes associam a cada um dos referenciais de liderança propostos por, Inglaterra, Canadá e E.U.A. Assim, à semelhança do tratamento de dados efetuados para o grupo A, a partir dos dados codificados elaborou-se uma série de tabelas. Desta forma, cada tabela reflete as respostas dos 196 inquiridos, relativamente às competências/habilidades apresentadas na parte II do questionário, para cada uma das dimensões de liderança, onde os Docentes atribuem uma classificação qualitativa (desde de *nada importante a muito importante*), tendo em conta a sua perceção enquanto profissionais do ensino.

Neste cenário, e pretendendo averiguar a importância que o grupo B atribui à dimensão de liderança, *orientação estratégica, visão e missão*, foi apresentado um conjunto de dez competências/habilidades, constantes na tabela 23.

Tabela 23 - OPÇÕES DO GRUPO B EM FUNÇÃO DOS NÍVEIS DE CONCORDÂNCIA PARA A DIMENSÃO: ORIENTAÇÃO ESTRATÉGICA, VISÃO E MISSÃO

(VALORES EM FREQUÊNCIA ABSOLUTA)

Competências/habilidades	N I	P I	R I	I	MI
O diretor deve construir uma visão partilhada de gestão	0	4	24	44	124
O diretor deve obter e utilizar dados para identificar os objetivos específicos a partilhar	0	4	24	68	100
O diretor deve implementar de forma colaborativa uma visão partilhada de gestão, bem como um plano estratégico que inspire e motive os alunos, o staff e os outros membros da comunidade escolar	0	0	20	52	124
O diretor deve trabalhar a sua visão e os seus objetivos definidos com o staff e com os outros membros da comunidade escolar	0	0	28	56	112
O diretor deve zelar para que a sua visão partilhada de gestão expresse os principais valores educacionais, os propósitos morais, atendendo aos valores e às crenças dos membros da comunidade escolar	0	8	24	60	104
O diretor deve criar elevadas expectativas de desempenho, avaliar a eficácia e promover a aprendizagem organizacional	0	8	20	100	68
O diretor deve comunicar à comunidade escolar a sua visão partilhada de gestão e os seus objetivos definidos.	0	0	36	48	112
O diretor deve criar e implementar planos para alcançar os objectivos	0	0	24	80	92
O diretor deve monitorizar o progresso e rever os planos, sempre que necessário	0	0	24	76	96
O diretor deve avaliar, analisar, antecipar tendências emergentes e iniciativas com o objetivo de adaptar as estratégias de liderança.	0	0	20	60	116
TOTAL	0	24	216	644	1048

Da observação direta das opções efetuadas pelos inquiridos que constituem o grupo B, face aos níveis de concordância, *nada importante, pouco importante, relativamente importante e muito importante*, podemos constatar que a maioria considera as competências/habilidades propostas para a dimensão, *orientação estratégica, visão e missão*, como *importantes e muito importantes*.

Porém, no sentido de interpretar os dados anteriores de uma forma mais correta, e clara efetuou-se uma ponderação, atribuindo a cada nível de concordância - *nada importante, pouco importante, relativamente importante, importante e muito importante*, os valores um, dois, três, quatro e cinco, respetivamente. Com estes dados elaborou-se a tabela 24, que permite visualizar os resultados apresentados na tabela 23, mas em valores de ponderação, para cada uma das competências /habilidades, da dimensão, *orientação estratégica, visão e missão*, colocadas aos elementos do grupo B em estudo. Para tal, os valores em frequência absoluta foram multiplicados pelo valor 1, 2, 3, 4 e 5 para os níveis de concordância *nada importante, pouco importante, relativamente importante e muito importante*, respetivamente.

Na última coluna da tabela 24 encontram-se os valores da média de ponderação. Esta média foi calculada tendo por base os valores ponderados das opções dos elementos do grupo B, segundo cada competência/habilidade. Os valores da média de ponderação constituem uma forma importante e mais precisa de analisar as opções tomadas pelo grupo em estudo, face a cada competência/habilidade.

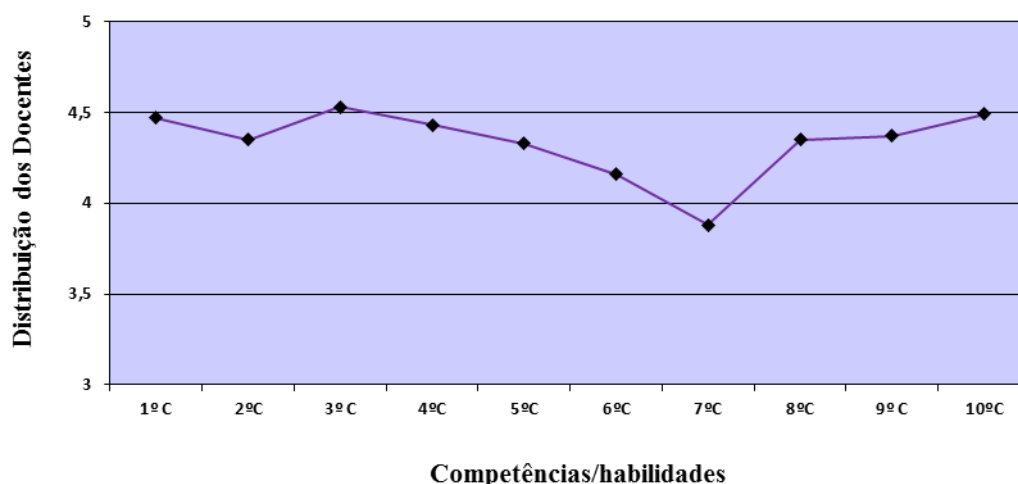
Tabela 24 - OPÇÕES DO GRUPO B EM FUNÇÃO DOS NÍVEIS DE CONCORDÂNCIA PARA A DIMENSÃO: **ORIENTAÇÃO ESTRATÉGICA, VISÃO E MISSÃO**

(VALORES PONDERADOS E MÉDIA DE PONDERAÇÃO)

	Competências/habilidades	N I	P I	R I	I	M I	Média de ponderação
1	O diretor deve construir uma visão partilhada de gestão	0	8	72	176	620	4.47
2	O diretor deve obter e utilizar dados para identificar os objetivos específicos a partilhar	0	8	72	272	500	4.35
3	O diretor deve implementar de forma colaborativa uma visão partilhada de gestão, bem como um plano estratégico que inspire e motive os alunos, o staff e os outros membros da comunidade escolar	0	0	60	208	620	4.53
4	O diretor deve trabalhar a sua visão e os seus objetivos definidos com o staff e com os outros membros da comunidade escolar	0	0	84	224	560	4.43
5	O diretor deve zelar para que a sua visão partilhada de gestão expresse os principais valores educacionais, os propósitos morais, atendendo aos valores e às crenças dos membros da comunidade escolar	0	16	72	240	520	4.33
6	O diretor deve criar elevadas expectativas de desempenho, avaliar a eficácia e promover a aprendizagem organizacional	0	16	60	400	340	4.16
7	O diretor deve comunicar à comunidade escolar a sua visão partilhada de gestão e os seus objetivos definidos.	0	0	108	192	560	3.88
8	O diretor deve criar e implementar planos para alcançar os objetivos	0	0	72	320	460	4.35
9	O diretor deve monitorizar o progresso e rever os planos, sempre que necessário	0	0	72	304	480	4.37
10	O diretor deve avaliar, analisar, antecipar tendências emergentes e iniciativas com o objetivo de adaptar as estratégias de liderança.	0	0	60	240	580	4.49

Partindo dos valores da média de ponderação registados na tabela 24, e no sentido de uma melhor compreensão dos mesmos, elaborou-se o gráfico 9.

Gráfico 9 - ORIENTAÇÃO ESTRATÉGICA, VISÃO E MISSÃO



Analisando o gráfico para a dimensão ou domínio, *orientação estratégica, visão e missão*, verifica-se que, de um modo global os valores de ponderação se situam acima de 3.50, logo os docentes julgam as competências/habilidades deste domínio como sendo *importantes* para o papel do Diretor. Salientamos a competência/habilidade número 3, “o diretor deve implementar de forma colaborativa uma visão partilhada de gestão, bem como um plano estratégico que inspire e motive os alunos, o staff e os outros membros da comunidade escolar”, como a *mais importante* para as atuais funções do Diretor.

Vejamos então, como hierarquicamente se situam as escolhas efetuadas pelos elementos do grupo B, face a cada uma das competências/habilidades que integram a dimensão, *orientação estratégica, visão e missão*. Para tal, construiu-se a tabela 25, onde constam as competências/habilidades colocadas por ordem decrescente dos valores obtidos na média ponderada.

Tabela 25 - OPÇÕES DO GRUPO B EM FUNÇÃO DOS NÍVEIS DE CONCORDÂNCIA
 HIERARQUIZADOS PARA A DIMENSÃO: **ORIENTAÇÃO ESTRATÉGICA, VISÃO E MISSÃO**

(VALORES EM PONDERAÇÃO)

Competências/habilidades	Média de ponderação
O diretor deve implementar de forma colaborativa uma visão partilhada de gestão, bem como um plano estratégico que inspire e motive os alunos, o staff e os outros membros da comunidade escolar	4.53
O diretor deve implementar de forma colaborativa uma visão partilhada de gestão, bem como um plano estratégico que inspire e motive os alunos, o staff e os outros membros da comunidade escolar	4.49
O diretor deve construir uma visão partilhada de gestão	4.47
O diretor deve trabalhar a sua visão e os seus objetivos definidos com o staff e com os outros membros da comunidade escolar	4.43
O diretor deve monitorizar o progresso e rever os planos, sempre que necessário	4.37
O diretor deve obter e utilizar dados para identificar os objetivos específicos a partilhar	4.35
O diretor deve criar e implementar planos para alcançar os objetivos	4.35
O diretor deve zelar para que a sua visão partilhada de gestão expresse os principais valores educacionais, os propósitos morais, atendendo aos valores e às crenças dos membros da comunidade escolar	4.33
O diretor deve criar elevadas expectativas de desempenho, avaliar a eficácia e promover a aprendizagem organizacional	4.16
O diretor deve comunicar à comunidade escolar a sua visão partilhada de gestão e os seus objetivos definidos.	3.88
Média	4.34

A tabela seguinte, assinalada como sendo a tabela 26, reflete as opiniões do grupo B, Docentes, em estudo relativamente a um conjunto de quinze competências/habilidades, constantes na segunda parte do questionário, alusivo à dimensão, *processo de ensino e aprendizagem*.

Tabela 26 - OPÇÕES DO GRUPO B EM FUNÇÃO DOS NÍVEIS DE CONCORDÂNCIA PARA A DIMENSÃO: **PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**
 (VALORES EM FREQUÊNCIA ABSOLUTA)

Competências/habilidades	N I	P I	R I	I	M I
O diretor deve responsabilizar-se, em primeiro lugar, por aumentar a qualidade do ensino e da aprendizagem, bem como o desempenho dos alunos.	0	0	24	40	132
O diretor deve definir expectativa, implementar a monitorização, e a avaliação da eficácia dos resultados escolares.	0	0	36	72	88
O diretor deve desenvolver uma cultura de aprendizagem bem-sucedida que permita aos alunos serem mais eficazes, entusiásticos, aprendentes, e envolvidos com aprendizagem ao longo da vida.	4	0	24	36	132
O diretor deve adequar o staff da direção ao programa institucional.	0	0	32	100	64
O diretor deve providenciar apoio institucional, sempre que necessário.	0	4	28	64	100
O diretor deve monitorizar o processo de aprendizagem dos alunos e da melhoria da escola.	4	0	20	72	100
O diretor deve evitar a perturbação do trabalho do staff.	0	4	28	76	88
O diretor deve manter uma cultura de colaboração, confiança, aprendizagem, e elevadas expectativas.	0	4	12	72	108
O diretor deve poder criar um programa curricular abrangente, rigoroso, e coerente.	8	16	36	80	56
O diretor deve criar um ambiente de aprendizagem personalizado e motivador.	4	4	20	88	80
O diretor deve supervisionar a instrução	8	20	32	96	40
O diretor deve desenvolver a avaliação e sistemas de prestação de contas para supervisionar o progresso dos alunos.	4	20	44	84	44
O diretor deve maximizar o tempo despendido para uma instrução de qualidade.	0	0	28	76	92
O diretor deve promover o uso mais eficaz de tecnologia para apoiar o ensino e aprendizagem.	0	4	16	72	104
O diretor deve monitorizar e avaliar o impacto do programa instrucional.	0	0	40	80	76
Total	32	76	420	1108	1304

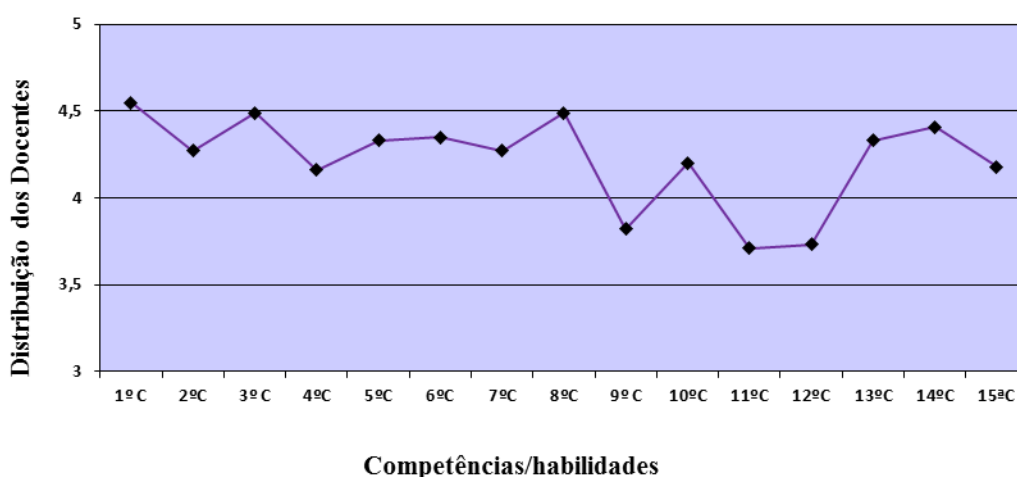
Da análise das opções efetuadas pelos inquiridos que constituem o grupo B, podemos constatar que a maioria considera as competências/habilidades como *importantes e muito importantes*. Através dos dados anteriores determinou-se a média ponderada e elaborou-se a tabela seguinte.

Tabela 27 - OPÇÕES DO GRUPO B EM FUNÇÃO DOS NÍVEIS DE CONCORDÂNCIA PARA A DIMENSÃO: **PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**
(VALORES PONDERADOS E MÉDIA DE PONDERAÇÃO)

	Competências/habilidades	NI	PI	RI	I	MI	Média de Ponderação
1	O diretor deve responsabilizar-se, em primeiro lugar, por aumentar a qualidade do ensino e da aprendizagem, bem como o desempenho dos alunos.	0	0	72	160	660	4.55
2	O diretor deve definir expectativa, implementar a monitorização, e a avaliação da eficácia dos resultados escolares.	0	0	108	288	440	4.27
3	O diretor deve desenvolver uma cultura de aprendizagem bem-sucedida que permita aos alunos serem mais eficazes, entusiásticos, aprendentes, e envolvidos com aprendizagem ao longo da vida.	4	0	72	144	660	4.49
4	O diretor deve adequar o staff da direção ao programa institucional.	0	0	96	400	320	4.16
5	O diretor deve providenciar apoio institucional, sempre que necessário.	0	8	84	256	500	4.33
6	O diretor deve monitorizar o processo de aprendizagem dos alunos e da melhoria da escola.	4	0	60	288	500	4.35
7	O diretor deve evitar a perturbação do trabalho do staff	0	8	84	304	440	4.27
8	O diretor deve manter uma cultura de colaboração, confiança, aprendizagem, e elevadas expectativas.	0	8	36	288	540	4.49
9	O diretor deve poder criar um programa curricular abrangente, rigoroso, e coerente.	8	32	108	320	280	3.82
10	O diretor deve criar um ambiente de aprendizagem personalizado e motivador.	4	8	60	352	400	4.20
11	O diretor deve supervisionar a instrução.	8	40	96	384	200	3.71
12	O diretor deve desenvolver a avaliação e sistemas de prestação de contas para supervisionar o progresso dos alunos.	4	40	132	336	220	3.73
13	O diretor deve maximizar o tempo despendido para uma instrução de qualidade.	0	0	84	304	460	4.33
14	O diretor deve promover o uso mais eficaz de tecnologia para apoiar o ensino e aprendizagem.	0	8	48	288	520	4.41
15	O diretor deve monitorizar e avaliar o impacto do programa instrucional.	0	0	120	320	380	4.18

Para uma clara interpretação dos dados constantes na tabela anterior elaborou-se o gráfico 10, onde se encontram os valores de ponderação relativos às opções efetuadas pelos docentes face às competências/habilidades essenciais ao cargo de Diretor escolar.

Gráfico 10- PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM



Graficamente podemos verificar que, de um modo geral, os valores de ponderação se situam acima de 3.50, e abaixo de 4.50. Assim, depreende-se que os docentes julgam a maioria das competências/habilidades como *importantes* para o papel do Diretor. No entanto evidenciamos as competências/habilidades que se seguem, como sendo aquelas que os docentes privilegiam como as *mais importantes*:

- “O diretor deve responsabilizar-se, em primeiro lugar, por aumentar a qualidade do ensino e da aprendizagem, bem como o desempenho dos alunos”;
- “O diretor deve desenvolver uma cultura de aprendizagem bem-sucedida que permita aos alunos serem mais eficazes, entusiásticos, aprendentes, e envolvidos com aprendizagem ao longo da vida”;
- “O diretor deve manter uma cultura de colaboração, confiança, aprendizagem, e elevadas expectativas”.

Vejamos então, como hierarquicamente se situam as escolhas efetuadas pelos elementos do grupo B, face a cada uma das competências/habilidades que integram a dimensão, *processo e de ensino e aprendizagem*. Para tal, construiu-se a tabela 28, onde constam as competências/habilidades colocadas por ordem decrescente dos valores obtidos na média ponderada.

Tabela 28 - OPÇÕES DO GRUPO EM FUNÇÃO DOS NÍVEIS DE CONCORDÂNCIA HIERARQUIZADOS PARA A DIMENSÃO: **PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

(VALORES DE PONDERAÇÃO)

Competências/habilidades	Média de ponderação
O diretor deve responsabilizar-se, em primeiro lugar, por aumentar a qualidade do ensino e da aprendizagem, bem como o desempenho dos alunos.	4.55
O diretor deve desenvolver uma cultura de aprendizagem bem-sucedida que permita aos alunos serem mais eficazes, entusiásticos, aprendentes, e envolvidos com aprendizagem ao longo da vida.	4.49
O diretor deve manter uma cultura de colaboração, confiança, aprendizagem, e elevadas expectativas.	4.49
O diretor deve promover o uso mais eficaz de tecnologia para apoiar o ensino e aprendizagem.	4.41
O diretor deve monitorizar o processo de aprendizagem dos alunos e da melhoria da escola.	4.35
O diretor deve providenciar apoio institucional, sempre que necessário.	4.33
O diretor deve maximizar o tempo despendido para uma instrução de qualidade.	4.33
O diretor deve evitar a perturbação do trabalho do staff.	4.27
O diretor deve definir expectativa, implementar a monitorização, e a avaliação da eficácia dos resultados escolares.	4.27
O diretor deve criar um ambiente de aprendizagem personalizado e motivador.	4.20
O diretor deve monitorizar e avaliar o impacto do programa instrucional.	4.18
O diretor deve adequar o staff da direção ao programa institucional.	4.16
O diretor deve poder criar um programa curricular abrangente, rigoroso, e coerente.	3.82
O diretor deve desenvolver a avaliação e sistemas de prestação de contas para supervisionar o progresso dos alunos.	3.73
O diretor deve supervisionar a instrução	3.71
Média	4.22

A tabela seguinte, assinalado como sendo a tabela 29, reflete as opiniões do grupo B em estudo relativamente a um conjunto de onze competências/habilidades, constantes na segunda parte do questionário, referente à dimensão *relações interpessoais e desenvolvimento*.

Tabela 29 - OPÇÕES DO GRUPO B EM FUNÇÃO DOS NÍVEIS DE CONCORDÂNCIA PARA A
 DIMENSÃO: **RELAÇÕES INTERPESSOAIS E DESENVOLVIMENTO**

(VALORES EM FREQUÊNCIA ABSOLUTA)

Competências/habilidades	N I	P I	R I	I	M I
O diretor deve dar importância às relações pessoais e à eficácia da comunicação no exercício de liderança	0	0	16	36	144
O diretor deve construir uma comunidade de aprendizagem profissional que permita aos outros serem bem-sucedidos	0	4	12	44	136
O diretor deve apoiar o staff para alcançar padrões elevados através da gestão do desempenho numa prática eficaz e continua.	0	0	12	80	104
O diretor deve munir o seu staff de competências para lidar com a complexidade das ações de liderança	0	0	24	84	88
O diretor deve estimular o apoio e demonstrar consideração por cada membro do staff	0	0	16	40	140
O diretor deve estimular o crescimento das capacidades profissionais do staff	0	0	24	52	120
O diretor deve modelar os valores e as práticas escolares	0	4	40	104	48
O diretor deve construir relações de confiança com, e entre o staff, alunos e pais	0	0	20	68	108
O diretor deve construir culturas de colaboração	0	0	16	84	96
O diretor deve desenvolver a capacidade instrucional e de liderança do staff	0	4	16	88	88
O diretor deve promover o aperfeiçoamento contínuo e sustentável do seu staff	0	4	12	80	100
TOTAL	0	16	208	760	1172

Da análise das opções efetuadas pelos inquiridos que constituem o grupo B, face aos níveis de concordância, *nada importante, pouco importante, relativamente importante, importante e muito importante*, podemos verificar que os elementos deste grupo consideram as competências/habilidades propostas para a dimensão, *relações interpessoais e desenvolvimento*, como sendo *importantes* ou *muito importantes*. Assim, não atribuíram a designação de *nada importante* a qualquer das competências apresentadas nesta dimensão. Aplicando o mesmo método para determinar a média ponderada aos resultados anteriores, elaborou-se a tabela 30.

Tabela 30 - OPÇÕES DO GRUPO B EM FUNÇÃO DOS NÍVEIS DE CONCORDÂNCIA PARA A DIMENSÃO: **RELAÇÕES INTERPESSOAIS E DESENVOLVIMENTO**

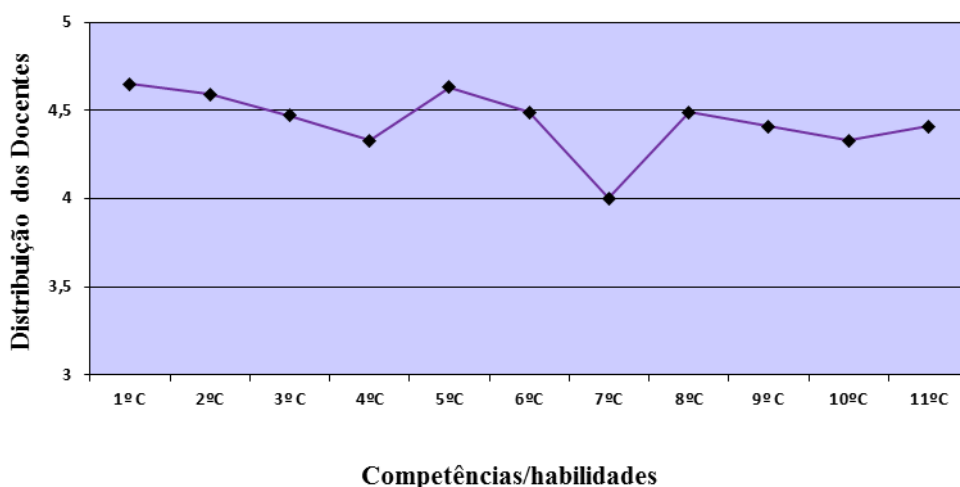
(VALORES PONDERADOS E MÉDIA DE PONDERAÇÃO)

	Competências/habilidades	N I	P I	R I	I	M I	Média de Ponderação
1	O diretor deve dar importância às relações pessoais e à eficácia da comunicação no exercício de liderança	0	0	48	144	720	4.65
2	O diretor deve construir uma comunidade de aprendizagem profissional que permita aos outros serem bem-sucedidos	0	8	36	176	680	4.59
3	O diretor deve apoiar o staff para alcançar padrões elevados através da gestão do desempenho numa prática eficaz e continua.	0	0	36	320	520	4.47
4	O diretor deve munir o seu staff de competências para lidar com a complexidade das ações de liderança	0	0	72	336	440	4.33
5	O diretor deve estimular o apoio e demonstrar consideração por cada membro do staff	0	0	48	160	700	4.63
6	O diretor deve estimular o crescimento das capacidades profissionais do staff	0	0	72	208	600	4.49
7	O diretor deve modelar os valores e as práticas escolares	0	8	120	416	240	4.00
8	O diretor deve construir relações de confiança com, e entre o staff, alunos e pais	0	0	60	272	540	4.49
9	O diretor deve construir culturas de colaboração	0	0	48	336	480	4.41
10	O diretor deve desenvolver a capacidade instrucional e de liderança do staff	0	8	48	352	440	4.33
11	O diretor deve promover o aperfeiçoamento contínuo e sustentável do seu staff	0	8	36	320	500	4.41

Observando a tabela 30, referente à dimensão, *relações interpessoais e desenvolvimento*, constatamos que os elementos que integram o grupo B consideraram todas as competências/habilidades como *importantes ou muito importantes*.

No entanto, para uma melhor interpretação dos resultados anteriores elaborou-se o gráfico 11.

Gráfico 11- RELAÇÕES INTERPESSOAIS E DESENVOLVIMENTO



Da observação direta do gráfico, verifica-se que os valores de ponderação para as competências/habilidades 1, 2 e 5, se situam acima do valor 4,50. Neste cenário, podemos deduzir que os docentes em estudo julgam *muito importantes* as seguintes competências/habilidades para o exercício de funções do Diretor escolar:

- “O diretor deve dar importância às relações pessoais e à eficácia da comunicação no exercício de liderança”;
- “O diretor deve estimular o apoio e demonstrar consideração por cada membro do staff”;
- “O diretor deve construir uma comunidade de aprendizagem profissional que permita aos outros serem bem-sucedidos”.

As restantes competências/habilidades propostas aos docentes são consideradas de *importantes* para o referido cargo.

Vejamos então, como se situam as diversas competências/habilidades desta dimensão de forma hierarquizadas, na tabela 31.

Tabela 31- OPÇÕES DO GRUPO B EM FUNÇÃO DOS NÍVEIS DE CONCORDÂNCIA HIERARQUIZADOS PARA A DIMENSÃO: **RELAÇÕES INTERPESSOAIS E DESENVOLVIMENTO**
 (VALORES DE PONDERAÇÃO)

Competências/habilidades	Média de ponderação
O diretor deve dar importância às relações pessoais e à eficácia da comunicação no exercício de liderança	4.65
O diretor deve estimular o apoio e demonstrar consideração por cada membro do staff	4.63
O diretor deve construir uma comunidade de aprendizagem profissional que permita aos outros serem bem-sucedidos	4.59
O diretor deve estimular o crescimento das capacidades profissionais do staff	4.49
O diretor deve construir relações de confiança com, e entre o staff, alunos e pais	4.49
O diretor deve apoiar o staff para alcançar padrões elevados através da gestão do desempenho numa prática eficaz e continua.	4.47
O diretor deve promover o aperfeiçoamento contínuo e sustentável do seu staff	4.41
O diretor deve construir culturas de colaboração	4.41
O diretor deve munir o seu staff de competências para lidar com a complexidade das ações de liderança	4.33
O diretor deve desenvolver a capacidade instrucional e de liderança do staff	4.33
O diretor deve modelar os valores e as práticas escolares	4.00
Média	3.63

A tabela 32 reflete as opiniões do grupo B, docentes, relativamente a um conjunto de treze competências/habilidades, constantes na segunda parte do questionário, referente à dimensão, *organização e gestão de recursos*.

Tabela 32 - OPÇÕES DO GRUPO B EM FUNÇÃO DOS NÍVEIS DE CONCORDÂNCIA PARA A
DIMENSÃO: **ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DE RECURSOS**

(VALORES EM FREQUÊNCIA ABSOLUTA)

Competências/habilidades	NI	PI	RI	I	MI
O diretor deve providenciar organização e uma gestão eficaz de modo a melhorar as estruturas e funções com base na autoavaliação rigorosa	0	0	32	72	92
O diretor deve assegurar que a escola, as pessoas e os recursos sejam geridos para garantir um ambiente da aprendizagem e seguro	0	0	12	44	140
O diretor deve reavaliar os papéis e responsabilidades das pessoas para incrementar o empenho total, garantindo o uso racional dos recursos	0	0	20	68	108
O diretor deve construir organizações bem-sucedidas através de colaboração efetiva	0	0	20	72	104
O diretor deve alocar recursos para apoio das escolas	0	0	28	68	100
O diretor deve manter um clima de trabalho seguro e saudável	0	0	20	20	160
O diretor deve implementar uma liderança distribuída	0	0	20	64	112
O diretor deve estruturar a organização para facilitar a colaboração	0	0	20	56	120
O diretor deve monitorizar e avaliar a gestão e os sistemas operacionais	0	4	20	104	68
O diretor deve obter, alocar, alinhar e utilizar eficientemente recursos humanos, fiscais e tecnológicos	0	4	12	100	80
O diretor deve promover e proteger o bem-estar e segurança dos alunos e do staff	0	0	12	44	140
O diretor deve desenvolver a liderança distribuída	0	0	24	72	100
O diretor deve garantir que o professor e o tempo organizacional estão dirigidos para a qualidade instrucional e aprendizagem dos alunos	0	0	20	56	120
TOTAL	0	8	260	840	1440

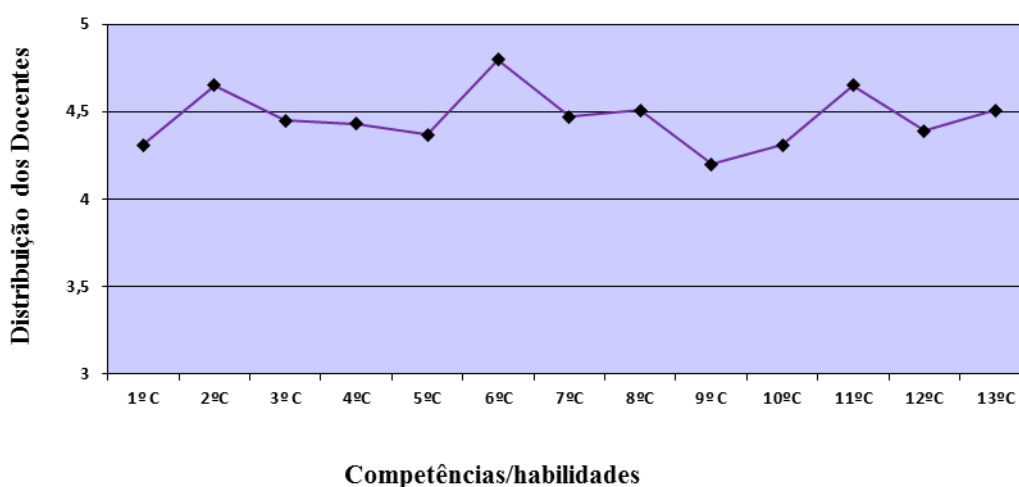
Da observação direta das opções efetuadas pelos inquiridos em estudo, que constituem o grupo B, face aos níveis de concordância, podemos reconhecer que a maioria considera as competências/habilidades propostas como *muito importantes e importantes*. Porém, e à semelhança do tratamento de dados para os domínios anteriores, no sentido de interpretar os dados de uma forma mais correta, efetuou-se uma ponderação. Desta forma, a tabela 33 traduz os valores de ponderação para cada um dos itens constantes na tabela 32.

Tabela 33 - OPÇÕES DO GRUPO B EM FUNÇÃO DOS NÍVEIS DE CONCORDÂNCIA PARA A DIMENSÃO: **ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DE RECURSOS**
(VALORES PONDERADOS E MÉDIA DE PONDERAÇÃO)

	Competências/habilidades	NI	PI	RI	I	MI	Média de Ponderação
1	O diretor deve providenciar organização e uma gestão eficaz de modo a melhorar as estruturas e funções com base na autoavaliação rigorosa	0	0	96	288	460	4.31
2	O diretor deve assegurar que a escola, as pessoas e os recursos sejam geridos para garantir um ambiente da aprendizagem e seguro	0	0	36	176	700	4.65
3	O diretor deve reavaliar os papéis e responsabilidades das pessoas para incrementar o empenho total, garantindo o uso racional dos recursos	0	0	60	272	540	4.45
4	O diretor deve construir organizações bem-sucedidas através de colaboração efetiva	0	0	60	288	520	4.43
5	O diretor deve alocar recursos para apoio das escolas	0	0	84	272	500	4.37
6	O diretor deve manter um clima de trabalho seguro e saudável	0	0	60	80	800	4.80
7	O diretor deve implementar uma liderança distribuída	0	0	60	256	560	4.47
8	O diretor deve estruturar a organização para facilitar a colaboração	0	0	60	224	600	4.51
9	O diretor deve monitorizar e avaliar a gestão e os sistemas operacionais	0	8	60	416	340	4.20
10	O diretor deve obter, alocar, alinhar e utilizar eficientemente recursos humanos, fiscais e tecnológicos	0	8	36	400	400	4.31
11	O diretor deve promover e proteger o bem-estar e segurança dos alunos e do staff	0	0	36	176	700	4.65
12	O diretor deve desenvolver a liderança distribuída	0	0	72	288	500	4.39
13	O diretor deve garantir que o professor e o tempo organizacional estão dirigidos para a qualidade instrucional e aprendizagem dos alunos	0	0	60	224	600	4.51

Com base nos dados da coluna da média de ponderação, que consta na tabela anterior, delineou-se o gráfico 12, onde se pode observar a tendência dos inquiridos para julgarem como *importantes* a maioria das competências/habilidades propostas, uma vez que os valores de ponderação se situam acima do valor 4.00.

Gráfico 12-ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DE RECURSOS



Verificamos assim, que os elementos em estudo consideram para o atual papel do Diretor na escola do século XXI, as competências/habilidades números, 2, 6, 8, 10 e 13, como as mais importantes. Isto é, as competências/habilidades que se apresentam:

- “O diretor deve manter um clima de trabalho seguro e saudável”;
- “O diretor deve assegurar que a escola, as pessoas e os recursos sejam geridos para garantir um ambiente da aprendizagem e seguro”;
- “O diretor deve promover e proteger o bem-estar e segurança dos alunos e do staff”;
- “O diretor deve estruturar a organização para facilitar a colaboração”;
- “O diretor deve garantir que o professor e o tempo organizacional estão dirigidos para a qualidade instrucional e aprendizagem dos alunos”.

Vejamos então, como hierarquicamente se situam as escolhas efetuadas pelo grupo B, face a cada uma das competências/habilidades que integram a dimensão, *organização e gestão de recursos*.

Tabela 34 - OPÇÕES DO GRUPO B EM FUNÇÃO DOS NÍVEIS DE CONCORDÂNCIA
HIERARQUIZADOS PARA A DIMENSÃO: **ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DE RECURSOS**

(VALORES DE PONDERAÇÃO)

Competências/habilidades	Média de ponderação
O diretor deve manter um clima de trabalho seguro e saudável	4.80
O diretor deve assegurar que a escola, as pessoas e os recursos sejam geridos para garantir um ambiente da aprendizagem e seguro	4.65
O diretor deve promover e proteger o bem-estar e segurança dos alunos e do staff	4.65
O diretor deve estruturar a organização para facilitar a colaboração	4.51
O diretor deve garantir que o professor e o tempo organizacional estão dirigidos para a qualidade instrucional e aprendizagem dos alunos	4.51
O diretor deve implementar uma liderança distribuída	4.47
O diretor deve reavaliar os papéis e responsabilidades das pessoas para incrementar o empenho total, garantindo o uso racional dos recursos	4.45
O diretor deve construir organizações bem-sucedidas através de colaboração efetiva	4.43
O diretor deve desenvolver a liderança distribuída	4.39
O diretor deve alocar recursos para apoio das escolas	4.37
O diretor deve construir organizações bem-sucedidas através de colaboração efetiva	4.33
O diretor deve obter, alocar, alinhar e utilizar eficientemente recursos humanos, fiscais e tecnológicos	4.31
O diretor deve monitorizar e avaliar a gestão e os sistemas operacionais	4.20
Média	4.47

Relativamente à dimensão, *prestação de contas e responsabilização*, foram delineadas nove competências/habilidades e solicitado aos Docentes que atribuísem, uma das classificações qualitativas, desde *nada importante a muito importante*. A partir dessa informação recolhida através de inquéritos, tornou-se possível elaborar a tabela 35, onde figura a apreciação dos Docentes para cada uma das propostas.

Tabela 35 - OPÇÕES DO GRUPO B EM FUNÇÃO DOS NÍVEIS DE CONCORDÂNCIA PARA A DIMENSÃO: **PRESTAÇÃO DE CONTAS E RESPONSABILIZAÇÃO**

(VALORES EM FREQUÊNCIA ABSOLUTA)

Competências/habilidades	N I	P I	R I	I	M I
O diretor deve responsabilizar-se por toda a comunidade escolar, com base nos valores principais de liderança	0	0	28	60	135
O diretor deve prestar contas a vários grupos, especialmente, alunos, pais, governantes e autoridades locais	4	0	52	72	64
O diretor deve assegurar que os alunos apreciem e beneficiem de educação de elevada qualidade, promovendo a responsabilidade coletiva dentro da comunidade escolar e contribuir para um serviço educativo mais abrangente	0	4	24	52	120
O diretor deve prestar contas, legal e contratualmente, ao órgão de direção da escola	0	0	24	60	112
O diretor deve assegurar um sistema de responsabilização pelo sucesso académico e social de todos os alunos	0	0	24	64	108
O diretor deve modelar princípios de autoconsciência, prática reflexiva, transparência e comportamento ético	0	0	28	60	108
O diretor deve proteger os valores de democracia, equidade, e diversidade	0	0	16	40	140
O diretor deve considerar e avaliar as potenciais consequências morais e legais da tomada de decisão	0	8	32	64	92
O diretor deve promover a justiça social e garantir que as necessidades dos alunos guiem todos os aspetos da educação escolar	0	4	36	64	92
TOTAL	4	16	264	536	971

Da análise direta da tabela 35, verifica-se uma tendência para, a grande maioria dos inquiridos do grupo B, classificarem de *muito importante* ou de *importante*, as opções que constituem o domínio, *prestação de contas e responsabilidades*.

Todavia, com estes dados elaborou-se a tabela 36, que permite visualizar os resultados da tabela anterior, mas em valores de ponderação, para cada uma das competências/habilidades, colocadas aos Docentes em estudo.

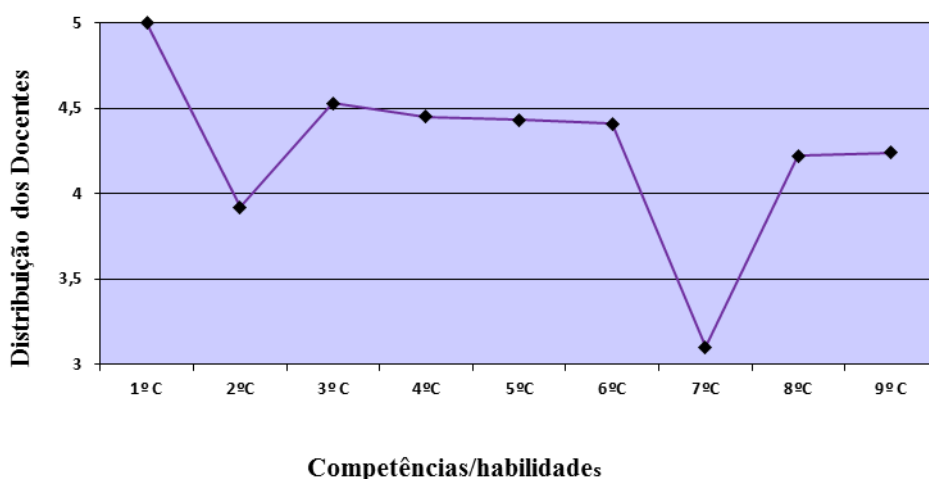
Tabela 36 - OPÇÕES DO GRUPO B EM FUNÇÃO DOS NÍVEIS DE CONCORDÂNCIA PARA A DIMENSÃO: **PRESTAÇÃO DE CONTAS E RESPONSABILIZAÇÃO**

(VALORES PONDERADOS E MÉDIA DE PONDERAÇÃO)

	Competências/habilidades	N I	P I	R I	I	M I	Média de Ponderação
1	O diretor deve responsabilizar-se por toda a comunidade escolar, com base nos valores principais de liderança	0	0	84	240	675	5.00
2	O diretor deve prestar contas a vários grupos, especialmente, alunos, pais, governantes e autoridades locais	4	0	156	288	320	3.92
3	O diretor deve assegurar que os alunos apreciem e beneficiem de educação de elevada qualidade, promovendo a responsabilidade coletiva dentro da comunidade escolar e contribuir para um serviço educativo mais abrangente	0	8	72	208	600	4.53
4	O diretor deve prestar contas, legal e contratualmente, ao órgão de direção da escola	0	0	72	240	560	4.45
5	O diretor deve assegurar um sistema de responsabilização pelo sucesso académico e social de todos os alunos	0	0	72	256	540	4.43
6	O diretor deve modelar princípios de autoconsciência, prática reflexiva, transparência e comportamento ético	0	0	84	240	540	4.41
7	O diretor deve proteger os valores de democracia, equidade, e diversidade	0	0	48	160	400	3.10
8	O diretor deve considerar e avaliar as potenciais consequências morais e legais da tomada de decisão	0	16	96	256	460	4.22
9	O diretor deve promover a justiça social e garantir que as necessidades dos alunos guiem todos os aspetos da educação escolar	0	8	108	256	460	4.24

Para uma melhor compreensão dos resultados obtidos na tabela anterior, representou-se no gráfico 13 os valores da média de ponderação relativa à distribuição dos docentes em função das competências/habilidades pertencentes à dimensão, *prestação de contas e responsabilização*.

Gráfico 13 -PRESTAÇÃO DE CONTAS E RESPONSABILIZAÇÃO



Podemos aferir que, os Docentes em estudo, do grupo B, classificaram qualitativamente a competência/habilidade, “o diretor deve responsabilizar-se por toda a comunidade escolar, com base nos valores principais de liderança” constante na dimensão, *prestação de contas e responsabilização*, de *muito importante*, seguido da competência/habilidade, “o diretor deve assegurar que os alunos apreciem e beneficiem de educação de elevada qualidade, promovendo a responsabilidade coletiva dentro da comunidade escolar e contribuir para um serviço educativo mais abrangente”, uma vez que os valores de ponderação encontram-se acima do valor 4.50. Verificamos ainda que, a competência/habilidade, “o diretor deve proteger os valores de democracia, equidade, e diversidade” os inquiridos deste grupo atribuíram o nível de concordância de *relativamente importante*, pois o valor de ponderação se situa abaixo de 3.50 e acima de 2.50. Para as restantes competências/habilidades os Docentes atribuíram o nível de concordância de *importante*.

A partir dos dados constantes na tabela anterior, foi possível, ainda, construir a tabela 37 referente às escolhas feitas pelos docentes do grupo B, face a cada uma das competências/habilidades, organizadas por ordem decrescente dos valores obtidos na média de ponderação.

Tabela 37 - OPÇÕES DO GRUPO B EM FUNÇÃO DOS NÍVEIS DE CONCORDÂNCIA HIERARQUIZADOS PARA A DIMENSÃO: **PRESTAÇÃO DE CONTAS E RESPONSABILIZAÇÃO**

(VALORES DE PONDERAÇÃO)

Competências/habilidades	Média de ponderação
O diretor deve responsabilizar-se por toda a comunidade escolar, com base nos valores principais de liderança	5.00
O diretor deve assegurar que os alunos apreciem e beneficiem de educação de elevada qualidade, promovendo a responsabilidade coletiva dentro da comunidade escolar e contribuir para um serviço educativo mais abrangente	4.53
O diretor deve prestar contas, legal e contratualmente, ao órgão de direção da escola	4.45
O diretor deve assegurar um sistema de responsabilização pelo sucesso académico e social de todos os alunos	4.43
O diretor deve modelar princípios de autoconsciência, prática reflexiva, transparência e comportamento ético	4.41
O diretor deve promover a justiça social e garantir que as necessidades dos alunos guiem todos os aspetos da educação escolar	4.24
O diretor deve considerar e avaliar as potenciais consequências morais e legais da tomada de decisão	4.22
O diretor deve prestar contas a vários grupos, especialmente, alunos, pais, governantes e autoridades locais	3.92
O diretor deve proteger os valores de democracia, equidade, e diversidade	3.10
Média	4.26

Quanto à dimensão, *relações com a comunidade e contextos*, foi também apresentado aos Docentes, através de doze competências/habilidades. Na tabela 38 encontra-se a distribuição dos Docentes em frequência absoluta face às suas opções efetuadas no que diz respeito às funções do Diretor escolar.

Tabela 38 - OPÇÕES DO GRUPO B EM FUNÇÃO DOS NÍVEIS DE CONCORDÂNCIA PARA A DIMENSÃO: **RELAÇÕES COM A COMUNIDADE E CONTEXTOS**
 (VALORES EM FREQUÊNCIA ABSOLUTA)

Competências/habilidades	NI	PI	RI	I	MI
O diretor deve comprometer-se com a comunidade interna e externa para garantir equidade no usufruto dos direitos de todos	0	0	24	84	88
O diretor deve colaborar com outras escolas para partilhar conhecimentos e obter benefícios.	0	0	40	80	76
O diretor deve trabalhar de forma colaborativa com os pais e com outras instituições para garantir o bem-estar de todas as crianças, de acordo com um plano estratégico e operacional	0	0	40	72	84
O diretor deve partilhar responsabilidades na liderança do sistema educacional global e ter consciência que a melhoria da escola e o desenvolvimento da comunidade são interdependentes	0	0	24	84	88
O diretor deve recolher e analisar dados pertinentes para o contexto educativo	0	0	40	76	80
O diretor deve promover o conhecimento, a valorização e uso de recursos culturais, sociais, e intelectuais diversificados da comunidade	0	4	24	88	80
O diretor deve construir e manter relações produtivas com os parceiros da comunidade	0	4	28	72	92
O diretor deve defender as crianças e as famílias	0	0	44	56	96
O diretor deve influenciar as decisões locais, distritais, estatais e nacionais que afetam a aprendizagem dos alunos	4	4	44	76	68
O diretor deve colocar a escola em contacto com o ambiente envolvente	0	0	28	72	96
O diretor deve instituir relações com as outras escolas, os outros diretores escolares e comunidade local	0	0	40	88	68
O diretor deve estabelecer relações de trabalho produtivas com os representantes dos sindicatos dos professores	8	16	56	68	48
TOTAL	12	28	432	916	964

Observando a tabela 38, relativo ao domínio, *relações com a comunidade e contextos*, podemos constatar que a maioria dos inquiridos optaram por atribuir a classificação de *importante* ou *muito importante* aos itens que integram a dimensão em causa. Porém, no sentido de interpretar os dados anteriores de um modo mais correto e claro, e à semelhança do tratamento de dados que se tem vindo aplicar, construiu-se a tabela 39. Nesta tabela, constam os valores ponderados e a média de ponderação para as diversas competências/habilidades propostas aos Docentes em estudo.

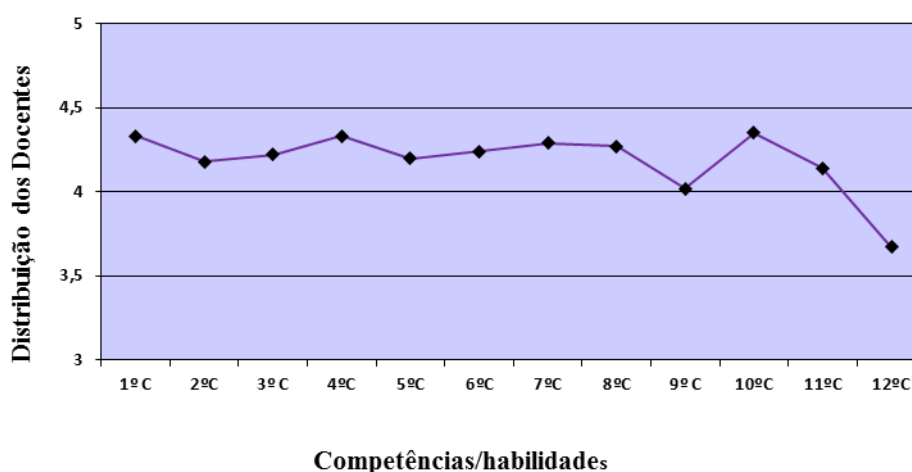
Tabela 39 - OPÇÕES DO GRUPO B EM FUNÇÃO DOS NÍVEIS DE CONCORDÂNCIA PARA A DIMENSÃO: **RELAÇÕES COM A COMUNIDADE E CONTEXTOS**

(VALORES PONDERADOS E MÉDIA DE PONDERAÇÃO)

	Competências/habilidades	N I	P I	R I	I	M I	Média de Ponderação
1	O diretor deve comprometer-se com a comunidade interna e externa para garantir equidade no usufruto dos direitos de todos	0	0	72	336	440	4.33
2	O diretor deve colaborar com outras escolas para partilhar conhecimentos e obter benefícios.	0	0	120	320	380	4.18
3	O diretor deve trabalhar de forma colaborativa com os pais e com outras instituições para garantir o bem-estar de todas as crianças, de acordo com um plano estratégico e operacional	0	0	120	288	420	4.22
4	O diretor deve partilhar responsabilidades na liderança do sistema educacional global e ter consciência que a melhoria da escola e o desenvolvimento da comunidade são interdependentes	0	0	72	336	440	4.33
5	O diretor deve recolher e analisar dados pertinentes para o contexto educativo	0	0	120	304	400	4.20
6	O diretor deve promover o conhecimento, a valorização e uso de recursos culturais, sociais, e intelectuais diversificados da comunidade	0	8	72	352	400	4.24
7	O diretor deve construir e manter relações produtivas com os parceiros da comunidade	0	8	84	288	460	4.29
8	O diretor deve defender as crianças e as famílias	0	0	132	224	480	4.27
9	O diretor deve influenciar as decisões locais, distritais, estatais e nacionais que afetam a aprendizagem dos alunos	4	8	132	304	340	4.02
10	O diretor deve colocar a escola em contacto com o ambiente envolvente	0	0	84	288	480	4.35
11	O diretor deve instituir relações com as outras escolas, os outros diretores escolares e comunidade local	0	0	120	352	340	4.14
12	O diretor deve estabelecer relações de trabalho produtivas com os representantes dos sindicatos dos professores	8	32	168	272	240	3.67

Com os dados anteriores, da média de ponderação, construiu-se o gráfico 14, onde podemos ver e interpretar mais claramente as opções efetuadas pelos Docentes.

Gráfico 14-RELAÇÕES COM A COMUNIDADE E CONTEXTOS



Face a análise do gráfico 14, verifica-se que os elementos que constituem o grupo B consideram *importante*, todas as competências/habilidades que integram as *relações com a comunidade e contextos*, uma vez que os valores de ponderação se situam acima de 3.50, e abaixo do valor 4.50.

Vejamos, então, os valores ponderados hierarquizados, atendendo às escolhas dos docentes.

Tabela 40 - OPÇÕES DO GRUPO B EM FUNÇÃO DOS NÍVEIS DE CONCORDÂNCIA
HIERARQUIZADOS PARA A DIMENSÃO: **RELAÇÕES COM A COMUNIDADE E CONTEXTOS**

(VALORES DE PODERAÇÃO)

Competências/habilidades	Média de ponderação
O diretor deve colocar a escola em contacto com o ambiente envolvente	4.35
O diretor deve comprometer-se com a comunidade interna e externa para garantir equidade no usufruto dos direitos de todos	4.33
O diretor deve partilhar responsabilidades na liderança do sistema educacional global e ter consciência que a melhoria da escola e o desenvolvimento da comunidade são interdependentes	4.33
O diretor deve construir e manter relações produtivas com os parceiros da comunidade	4.29
O diretor deve defender as crianças e as famílias	4.27
O diretor deve promover o conhecimento, a valorização e uso de recursos culturais, sociais, e intelectuais diversificados da comunidade	4.24
O diretor deve trabalhar de forma colaborativa com os pais e com outras instituições para garantir o bem-estar de todas as crianças, de acordo com um plano estratégico e operacional	4.22
O diretor deve recolher e analisar dados pertinentes para o contexto educativo	4.20
O diretor deve colaborar com outras escolas para partilhar conhecimentos e obter benefícios.	4.18
O diretor deve instituir relações com as outras escolas, os outros diretores escolares e comunidade local	4.14
O diretor deve influenciar as decisões locais, distritais, estatais e nacionais que afetam a aprendizagem dos alunos	4.02
O diretor deve estabelecer relações de trabalho produtivas com os representantes dos sindicatos dos professores	3.67
MÉDIA	4.19

Através dos valores ponderados e hierarquizados para a dimensão, *relações com a comunidade e contextos*, podemos verificar que para todas as competências/habilidades o nível de concordância atribuído foi de *importante*.

3.5. ANÁLISE DOS ATRIBUTOS DAS DIMENSÕES DE LIDERANÇA RELATIVAMENTE AOS DIRETORES NAS SUAS PRÁTICAS DIÁRIAS NA PERSPETIVA DOS DOCENTES QUE VIVENCIAM ESSAS PRÁTICAS

Uma outra questão relevante que nos propusemos, neste estudo, foi averiguar em que medida o Diretor de escola tem em linha de conta os atributos dos domínios de liderança, nas suas práticas diárias, mas na perspetiva dos Docentes que vivenciam essas práticas.

Assim, solicitou-se aos Docentes (grupo B em estudo) que atribuíssem uma das classificações qualitativas, *sempre*, *às vezes*, *nunca*, relativamente às competências/habilidades para cada dimensão de liderança apresentado, tendo em atenção as práticas diárias dos seus Diretores. A partir desta informação recolhida através de inquéritos, tornou-se possível elaborar os quadros seguintes, onde consta a distribuição dos Docentes para cada competência/habilidade em cada um dos domínios em estudo. Os valores encontram-se em frequência absoluta (F.A) e em ponderação (P), os quais foram obtidos multiplicando as frequências absolutas por 3, 2 ou 1, consoante a opção, *sempre*, *às vezes* ou *nunca*.

Observemos então, para cada uma das dimensões propostas, os dados constantes em cada quadro e a respetiva análise.

3.5.1. ORIENTAÇÃO ESTRATÉGICA, VISÃO E MISSÃO

Na tabela que se segue encontram-se registados os valores em frequência absoluta e em ponderação, relativo à dimensão, *orientação estratégica*, *visão e missão*, atendendo às opções dos docentes, face às práticas diárias dos seus Diretores.

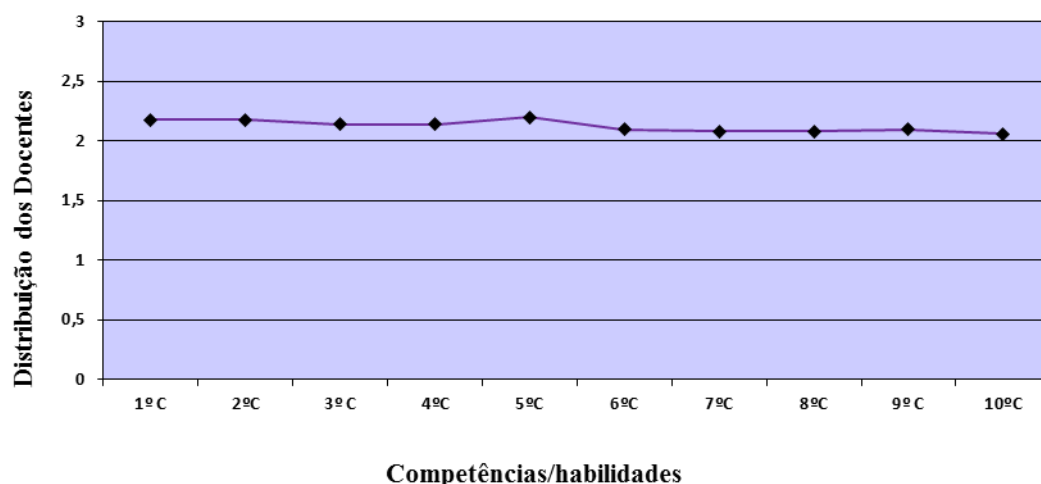
Tabela 41 - OPÇÕES DO GRUPO B PARA A DIMENSÃO: **ORIENTAÇÃO ESTRATÉGICA, VISÃO E MISSÃO**

(VALORES EM FREQUÊNCIA ABSOLUTA E PONDERAÇÃO)

Competências/habilidades	Sempre F.A. (1)	Às vezes F.A.	Nunca F.A. (2)	Sempre P.	Às vezes P.	Nunca P.	Média da Ponderação
O diretor deve construir uma visão partilhada de gestão	36	160	0	108	320	0	2.18
O diretor deve obter e utilizar dados para identificar os objetivos específicos a partilhar	40	152	4	120	304	4	2.18
O diretor deve implementar de forma colaborativa uma visão partilhada de gestão, bem como um plano estratégico que inspire e motive os alunos, o staff e os outros membros da comunidade escolar	36	152	8	108	304	8	2.14
O diretor deve trabalhar a sua visão e os seus objetivos definidos com o staff e com os outros membros da comunidade escolar	36	152	8	108	304	8	2.14
O diretor deve zelar para que a sua visão partilhada de gestão expresse os principais valores educacionais, os propósitos morais, atendendo aos valores e às crenças dos membros da comunidade escolar	44	148	4	132	296	4	2.20
O diretor deve criar elevadas expectativas de desempenho, avaliar a eficácia e promover a aprendizagem organizacional	24	168	4	72	336	4	2.10
O diretor deve comunicar à comunidade escolar a sua visão partilhada de gestão e os seus objetivos definidos.	28	156	12	84	312	12	2.08
O diretor deve criar e implementar planos para alcançar os objetivos	24	164	8	72	328	8	2.08
O diretor deve monitorizar o progresso e rever os planos, sempre que necessário	24	168	4	72	336	4	2.10
O diretor deve avaliar, analisar, antecipar tendências emergentes e iniciativas com o objetivo de adaptar as estratégias de liderança.	32	144	20	96	288	20	2.06

Vejamos graficamente, a distribuição dos Docentes face às suas opções relativas às atuações do seu Diretor, tendo por base as competências/habilidades propostas.

Gráfico 15 - ORIENTAÇÃO ESTRATÉGICA, VISÃO E MISSÃO



Analisando o gráfico 15, referente às competências/habilidade para a dimensão, *orientação estratégica, visão e missão*, verifica-se que os valores da média de ponderação encontram-se todos entre os valores 2.00 e 2.50 Assim sendo, podemos afirmar que só às vezes, os Diretores tem em linha de conta nas suas práticas diárias estas competências/habilidades, segundo a opinião dos docentes inquiridos.

Para esta dimensão, podemos observar na tabela seguinte, tabela 42, o valor da média e do desvio padrão determinado, verificando-se uma ligeira dispersão dos valores (cerca de 0.05) em relação à média de ponderação.

Tabela 42 - MEDIDAS DE DISPERSÃO

Média	2.13
Desvio-Padrão	0.05

Tendo por base os dados constantes na coluna (1) e coluna (2) da tabela 41 foi possível determinar a percentagem média dos Diretores que, relativamente às suas práticas diárias, têm *sempre* ou *nunca*, em linha de conta os atributos associados à dimensão, *orientação estratégica, visão e missão*. Na tabela 43 encontram-se registados a média dos valores da coluna (1) e da coluna (2), constantes na tabela anterior, bem como os respetivos valores de percentagem média.

Tabela 43 - **ORIENTAÇÃO ESTRATÉGICA, VISÃO E MISSÃO**

(VALORES EM FREQUÊNCIA ABSOLUTA E PERCENTAGEM)

Média da coluna (1) – “SEMPRE”	32.4 (F.A)
Percentagem média	16.5 %
Média da coluna (2) – “NUNCA”	7.2 (F.A)
Percentagem média	3.7 %

Da análise da tabela anterior, podemos afirmar que, os Docentes inquiridos consideram que apenas 16.5% dos seus Diretores têm *sempre* em linha de conta nas suas atuações os atributos relativos à dimensão, *orientação estratégica, visão e missão*, e que 3.7% dos seus Diretores *nunca* consideram essas competências/habilidades.

3.5.2. PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

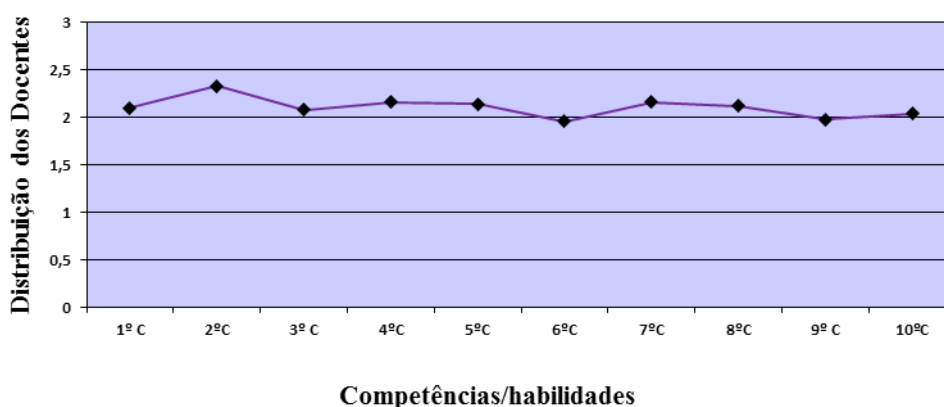
Para a dimensão, *processo de ensino e aprendizagem*, proposta aos Docentes em estudo (grupo B) através de quinze competências/habilidades, relativamente à atuação dos seus Diretores de escola, registou-se na tabela 44 a distribuição das suas opções em frequência absoluta (F.A.) e em ponderação (P), bem como o valor da média de ponderação.

Tabela 44 - OPÇÕES DO GRUPO B PARA A DIMENSÃO: **PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**
 (VALORES EM FREQUÊNCIA ABSOLUTA E PONDERAÇÃO)

Competências/habilidades	Sempre F.A. (1)	Às vezes F.A.	Nunca F.A. (2)	Sempre P.	Às vezes P.	Nunca P.	Média da Ponderação
O diretor deve responsabilizar-se, em primeiro lugar, por aumentar a qualidade do ensino e da aprendizagem, bem como o desempenho dos alunos.	36	144	16	108	288	16	2.10
O diretor deve definir expectativa, implementar a monitorização, e a avaliação da eficácia dos resultados escolares.	64	132	0	192	264	0	2.33
O diretor deve desenvolver uma cultura de aprendizagem bem-sucedida que permita aos alunos serem mais eficazes, entusiásticos, aprendentes, e envolvidos com aprendizagem ao longo da vida.	40	132	24	120	264	24	2.08
O diretor deve adequar o staff da direção ao programa institucional.	44	140	12	132	280	12	2.16
O diretor deve providenciar apoio institucional, sempre que necessário.	36	152	8	108	304	8	2.14
O diretor deve monitorizar o processo de aprendizagem dos alunos e da melhoria da escola.	32	144	0	96	288	0	1.96
O diretor deve evitar a perturbação do trabalho do staff.	40	148	8	120	296	8	2.16
O diretor deve manter uma cultura de colaboração, confiança, aprendizagem, e elevadas expectativas.	36	148	12	108	296	12	2.12
O diretor deve poder criar um programa curricular abrangente, rigoroso, e coerente.	24	148	24	72	296	24	1.98
O diretor deve criar um ambiente de aprendizagem personalizado e motivador.	28	148	20	84	296	20	2.04
O diretor deve supervisionar a instrução.	24	148	24	72	296	24	2.00
O diretor deve desenvolver a avaliação e sistemas de prestação de contas para supervisionar o progresso dos alunos.	24	160	12	72	320	12	2.06
O diretor deve maximizar o tempo despendido para uma instrução de qualidade.	24	164	8	72	328	8	2.08
O diretor deve promover o uso mais eficaz de tecnologia para apoiar o ensino e aprendizagem.	28	160	8	84	320	8	2.10
O diretor deve monitorizar e avaliar o impacto do programa instrucional.	24	160	12	72	320	12	2.06

A partir dos dados registados na tabela anterior delineou-se o gráfico 16, onde de uma forma mais clara se pode interpretar as opções efetuadas pelos Docentes face às competências/habilidades propostas na dimensão, *processo de ensino e aprendizagem*, para uma avaliação qualitativa das atuações dos seus Diretores.

Gráfico 16-PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM



Podemos observar que a maioria dos valores se situam acima de 2.00 e abaixo do valor 2.50, logo podemos afirmar que a maioria dos docentes refere que somente *às vezes* os seus Diretores têm em linha de conta, nas suas práticas, as competências/habilidades que integram a dimensão, *processo de ensino e aprendizagem*.

Através dos dados anteriores determinou-se a média, da média de ponderação e o desvio padrão que se encontram registados na tabela 45.

Tabela 45 - MEDIDAS DE DISPERSÃO

Média	2.09
Desvio-Padrão	0.09

Face aos dados registados na tabela 45 podemos verificar que as competências/habilidades que constituem esta dimensão, na perspetiva dos docentes, somente *às vezes*, os Diretores de escola têm em consideração nas suas práticas diárias.

Na tabela 46 registou-se os valores da média dos dados da coluna (1) e coluna (2) constantes na tabela 44, e os valores determinados de percentagem média dos Diretores que cumprem *sempre* ou *nunca* as competências/habilidades integrantes desta dimensão em estudo.

Tabela 46 - PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

(VALORES EM FREQUÊNCIA ABSOLUTA E EM PERCENTAGEM)

Média da coluna (1) – “SEMPRE”	32.0 (F.A)
Percentagem média	16.3 %
Média da coluna (2) – “NUNCA”	12.5 (F.A)
Percentagem média	6.4 %

Da análise da tabela anterior, podemos verificar que, os Docentes inquiridos consideram que apenas 16.3% dos seus Diretores têm *sempre* em linha de conta nas suas atuações os atributos relativos à dimensão, *processo de ensino e aprendizagem*, e que 6.4% dos seus Diretores *nunca* consideram essas competências/habilidades.

3.5.3. RELAÇÕES INTERPESSOAIS E DESENVOLVIMENTO

À semelhança das dimensões anteriores, também se elaborou uma tabela para as competências/habilidades da dimensão, *relações interpessoais e desenvolvimento*. Vejamos então, os dados relativos à frequência absoluta, ponderação e média de ponderação obtidos a partir dos dados recolhidos no questionário aplicado aos Docentes, na tabela 47.

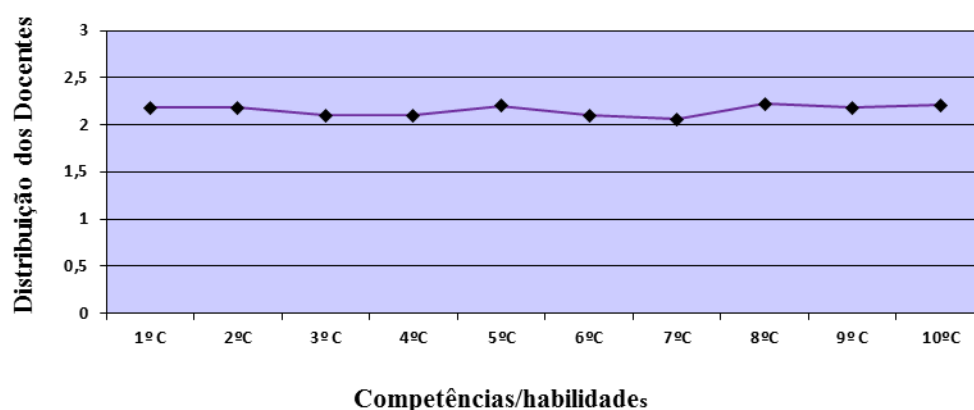
Tabela 47 - OPÇÕES DO GRUPO B PARA A DIMENSÃO: **RELAÇÕES INTERPESSOAIS E DESENVOLVIMENTO**

(VALORES EM FREQUÊNCIA ABSOLUTA E PONDERAÇÃO)

Competências/habilidades	Sempre F.A.	Às vezes F.A.	Nunca F.A.	Sempre P.	Às vezes P.	Nunca P.	Média da Ponderação
O diretor deve dar importância às relações pessoais e à eficácia da comunicação no exercício de liderança	44	144	8	132	288	8	2.18
O diretor deve construir uma comunidade de aprendizagem profissional que permita aos outros serem bem-sucedidos	40	152	4	120	304	4	2.18
O diretor deve apoiar o staff para alcançar padrões elevados através da gestão do desempenho numa prática eficaz e contínua.	24	168	4	72	336	4	2.10
O diretor deve munir o seu staff de competências para lidar com a complexidade das ações de liderança	24	168	4	72	336	4	2.10
O diretor deve estimular o apoio e demonstrar consideração por cada membro do staff	44	148	4	132	296	4	2.20
O diretor deve estimular o crescimento das capacidades profissionais do staff	40	144	8	120	288	4	2.10
O diretor deve modelar os valores e as práticas escolares	16	176	4	48	352	4	2.06
O diretor deve construir relações de confiança com, e entre o staff, alunos e pais	44	148	4	132	296	8	2.22
O diretor deve construir culturas de colaboração	44	144	8	132	288	8	2.18
O diretor deve desenvolver a capacidade instrucional e de liderança do staff	36	160	0	108	320	0	2.18
O diretor deve promover o aperfeiçoamento contínuo e sustentável do seu staff	39	156	4	117	312	4	2.21

Vejamos graficamente, como se pode interpretar os valores obtidos da média de ponderação para a dimensão, *relações interpessoais e desenvolvimento*.

Gráfico 17-RELAÇÕES INTERPESSOAIS E DESENVOLVIMENTO



Da análise dos resultados constantes no gráfico 17, em que os valores da média de ponderação são muito semelhantes entre si, e se situam abaixo do valor de 2.50, e acima do valor 2.00, podemos afirmar que os Diretores de escola apenas *às vezes* têm em atenção nas suas práticas diárias estas competências/habilidades, segundo a opinião dos docentes inquiridos.

Na tabela 48 encontram-se os valores calculados para as duas medidas de dispersão, a média e o desvio padrão.

Tabela 48 - MEDIDAS DE DISPERSÃO

Média	2.16
Desvio-Padrão	0.05

Observando os valores de ponderação obtidos para cada competência/habilidade verifica-se uma ligeira dispersão face à média dos valores (2.16).

Na tabela 49 registou-se os valores da média dos dados da coluna (1) e coluna (2) constantes na tabela 46, e os valores determinados de percentagem média dos Diretores que cumprem *sempre* ou *nunca* as competências/habilidades integrantes da dimensão, *relações interpessoais e desenvolvimento*.

Tabela 49 - RELAÇÕES INTERPESSOAIS E DESENVOLVIMENTO

(VALORES EM FREQUÊNCIA ABSOLUTA E PERCENTAGEM)

Média da coluna (1) – “SEMPRE”	35.9 (F.A)
Percentagem média	18.3 %
Média da coluna (2) – “NUNCA”	4.7 (F.A)
Percentagem média	2.4 %

Observando a tabela anterior, podemos verificar que, os Docentes inquiridos consideram que apenas 18.3% dos seus Diretores têm *sempre* em linha de conta nas suas atuações os atributos relativos à dimensão, *relações interpessoais e desenvolvimento*, e que 2.4% dos seus Diretores *nunca* consideram essas competências/habilidades.

3.5.4. ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DE RECURSOS

Organização e gestão de recursos é outra dimensão, analisado com base em treze competências/habilidades e cujos resultados encontram-se registados na tabela.

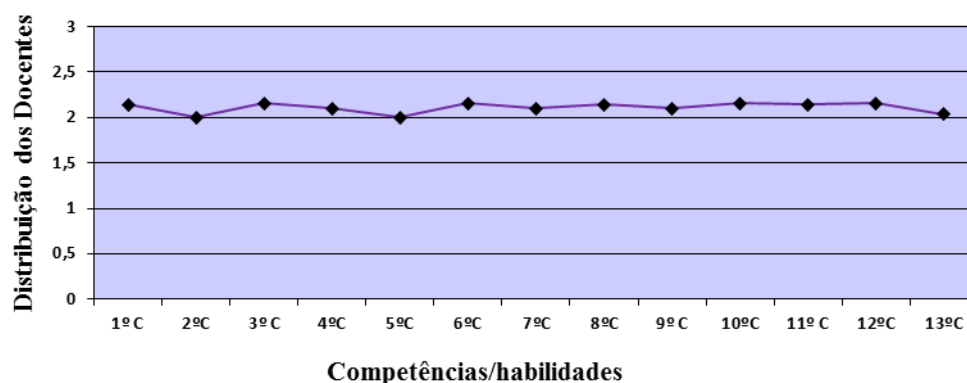
Tabela 50 - OPÇÕES DO GRUPO B PARA A DIMENSÃO: **ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DE RECURSOS**

(VALORES EM FREQUÊNCIA E EM PORCENTAGEM)

Competências/habilidades	Sempre F.A. (1)	Às vezes F.A.	Nunca F.A. (2)	Sempre P.	Às vezes P.	Nunca P.	Média da Ponderação
O diretor deve providenciar organização e uma gestão eficaz de modo a melhorar as estruturas e funções com base na autoavaliação rigorosa	32	160	4	96	320	4	2.14
O diretor deve assegurar que a escola, as pessoas e os recursos sejam geridos para garantir um ambiente da aprendizagem e seguro	44	148	4	132	296	4	2.20
O diretor deve reavaliar os papéis e responsabilidades das pessoas para incrementar o empenho total, garantindo o uso racional dos recursos	36	152	12	108	304	12	2.16
O diretor deve construir organizações bem-sucedidas através de colaboração efetiva	24	168	4	72	336	4	2.10
O diretor deve alocar recursos para apoio das escolas	16	164	16	48	328	16	2.00
O diretor deve manter um clima de trabalho seguro e saudável	44	140	12	132	280	12	2.16
O diretor deve implementar uma liderança distribuída	32	152	12	96	304	12	2.10
O diretor deve estruturar a organização para facilitar a colaboração	36	152	8	108	304	8	2.14
O diretor deve monitorizar e avaliar a gestão e os sistemas operacionais	28	160	8	84	320	8	2.10
O diretor deve obter, alocar, alinhar e utilizar eficientemente recursos humanos, fiscais e tecnológicos	36	156	4	108	312	4	2.16
O diretor deve promover e proteger o bem-estar e segurança dos alunos e do staff	48	128	20	144	256	20	2.14
O diretor deve desenvolver a liderança distribuída	40	148	8	120	296	8	2.16
O diretor deve garantir que o professor e o tempo organizacional estão dirigidos para a qualidade instrucional e aprendizagem dos alunos	24	156	16	72	312	16	2.04

Analogamente, às dimensões anteriores, também se elaborou um gráfico para uma melhor interpretação dos valores da média de ponderação.

Gráfico 18 -ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DE RECURSOS



Examinando os valores da média ponderada, constantes no gráfico 18, damos conta que os valores são inferiores a 2.50, e superiores a 2.00, logo os Docentes afirmam que apenas *às vezes*, os seus Diretores atendem a este conjunto de competências/habilidades no exercício das suas funções, enquanto líderes da instituição escolar.

No entanto, e à semelhança dos itens anteriores, efetuou-se o cálculo das duas medidas de dispersão, e que figuram no quadro 51.

Tabela 51 - MEDIDAS DE DISPERSÃO

Média	2.12
Desvio-Padrão	0.05

Podemos inferir que, os valores de ponderação obtidos para a dimensão, organização e gestão de recursos, têm uma ligeira dispersão face à média dos valores (2.12).

Na tabela 52 registou-se os valores da média dos dados da coluna (1) e coluna (2) constantes na tabela 50, e os valores determinados de percentagem média dos Diretores que cumprem *sempre* ou *nunca* as competências/habilidades integrantes da dimensão, *organização e gestão de recursos*.

Tabela 52 - ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DE RECURSOS

(VALORES EM FREQUÊNCIA ABSOLUTA E EM PERCENTAGEM)

Média da coluna (1) – “SEMPRE”	33.8 (F.A)
Percentagem média	17.2 %
Média da coluna (2) – “NUNCA”	9.8 (F.A)
Percentagem média	5.0 %

Examinando a tabela anterior, podemos apurar que, os Docentes inquiridos consideram que apenas 17.2 % dos seus Diretores têm *sempre* em linha de conta nas suas atuações os atributos relativos à dimensão, *organização e gestão de recursos*, e que 5.0 % dos seus Diretores *nunca* consideram essas competências/habilidades.

3.5.5. PRESTAÇÃO DE CONTAS E RESPONSABILIZAÇÃO

Relativamente à dimensão, *prestação de contas e responsabilização*, foram delineadas nove competências/habilidades e solicitado aos Docentes que atribuíssem uma das classificações qualitativas, *sempre*, *às vezes* ou *nunca*. A partir desta informação recolhida através de inquéritos, tornou-se possível elaborar o quadro 53, onde consta a distribuição dos Docentes para cada competência/habilidade proposta. Tal como nas anteriores dimensões, os valores encontram-se em frequência absoluta (F.A) e em ponderação (P), os quais foram obtidos multiplicando as frequências absolutas por 3, 2 ou 1 consoante a opção, *sempre*, *às vezes* ou *nunca*.

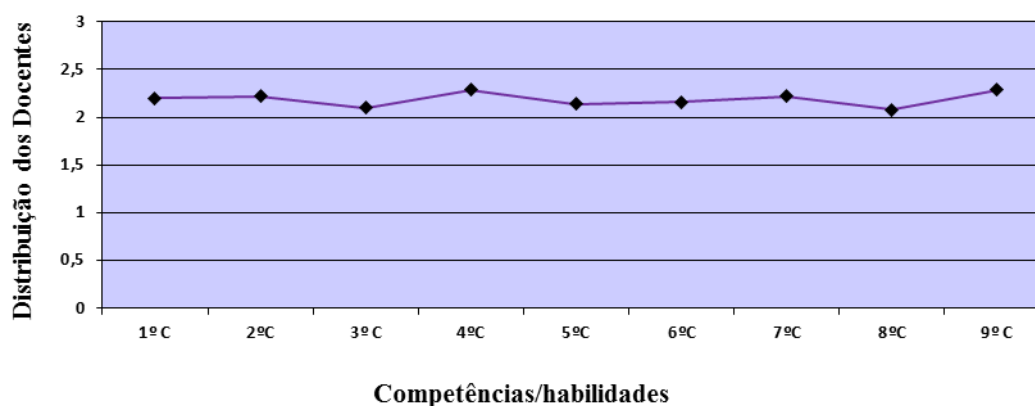
Tabela 53 - OPÇÕES DO GRUPO B PARA A DIMENSÃO: PRESTAÇÃO DE CONTAS E RESPONSABILIZAÇÃO

(VALORES EM FREQUÊNCIA ABSOLUTA E PONDERAÇÃO)

Competências/habilidades	Sempre F.A. (1)	Às vezes F.A.	Nunca F.A. (2)	Sempre e P.	Às vezes P.	Nunca P.	Média da Ponderação
O diretor deve responsabilizar-se por toda a comunidade escolar, com base nos valores principais de liderança	48	140	8	144	280	8	2.20
O diretor deve prestar contas a vários grupos, especialmente, alunos, pais, governantes e autoridades locais	52	136	8	156	272	8	2.22
O diretor deve assegurar que os alunos apreciem e beneficiem de educação de elevada qualidade, promovendo a responsabilidade coletiva dentro da comunidade escolar e contribuir para um serviço educativo mais abrangente	28	160	8	84	320	8	2.10
O diretor deve prestar contas, legal e contratualmente, ao órgão de direção da escola	64	124	8	192	248	8	2.29
O diretor deve assegurar um sistema de responsabilização pelo sucesso académico e social de todos os alunos	40	148	4	120	296	4	2.14
O diretor deve modelar princípios de autoconsciência, prática reflexiva, transparência e comportamento ético	44	140	12	132	280	12	2.16
O diretor deve proteger os valores de democracia, equidade, e diversidade	52	136	8	156	272	8	2.22
O diretor deve considerar e avaliar as potenciais consequências morais e legais da tomada de decisão	32	148	16	96	296	16	2.08
O diretor deve promover a justiça social e garantir que as necessidades dos alunos guiem todos os aspetos da educação escolar	60	132	4	180	264	8	2.29

Com os dados registados na tabela anterior, elaborou-se o gráfico seguinte, dos valores de ponderação em função das competências/habilidades propostas aos Docentes, para avaliarem o quanto os seus Diretores as aplicam no seu dia-a-dia.

Gráfico 19 -PRESTAÇÃO DE CONTAS E RESPONSABILIZAÇÃO



Neste caso, podemos averiguar que para as nove competências/habilidades apresentadas aos Docentes em estudo, obteve-se todos os valores abaixo de 2.50, e acima de 2.00. O que significa dizer que a maioria dos Docentes considera que os seus Diretores somente *às vezes* têm em linha de conta esta panóplia de competências/habilidades.

Podemos observar a tabela seguinte, tabela 54, onde encontram-se os valores da média e do desvio padrão determinados, tendo por base os dados anteriores.

Tabela 54 - MEDIDAS DE DISPERSÃO

Média	2.19
Desvio-Padrão	0.08

Assim, verifica-se uma ligeira dispersão (0.08) dos valores de ponderação relativos às competências/habilidades para o domínio, *prestação de contas e responsabilidades*.

Na tabela 55 registou-se os valores da média dos dados da coluna (1) e coluna (2) constantes na tabela 53, e os valores determinados de percentagem média dos Diretores que cumprem *sempre* ou *nunca* as competências/habilidades integrantes da dimensão, *prestação de contas e responsabilização*.

Tabela 55 - PRESTAÇÃO DE CONTAS E RESPONSABILIZAÇÃO

Média da coluna (1) – “SEMPRE”	46.6 (F.A)
Percentagem média	23.8 %
Média da coluna (2) – “NUNCA”	8.9 (F.A)
Percentagem média	4.5 %

Estudando a tabela anterior, podemos apurar que, os Docentes inquiridos consideram que apenas 23.8 % dos seus Diretores têm *sempre* em linha de conta nas suas atuações os atributos relativos à dimensão, *prestação de contas e responsabilização*, e que 4.5 % dos seus Diretores *nunca* consideram essas competências/habilidades.

3.5.6. RELAÇÕES COM A COMUNIDADE E CONTEXTOS

No que se refere ao domínio, *relações com a comunidade e contextos*, foram delineadas doze competências/habilidades, e solicitado aos Docentes do grupo B, em estudo, que através das opções *sempre*, *às vezes* ou *nunca*, avaliassem as práticas dos seus Diretores. Atendendo a estes dados recolhidos por questionário foi possível elaborar a tabela que se segue.

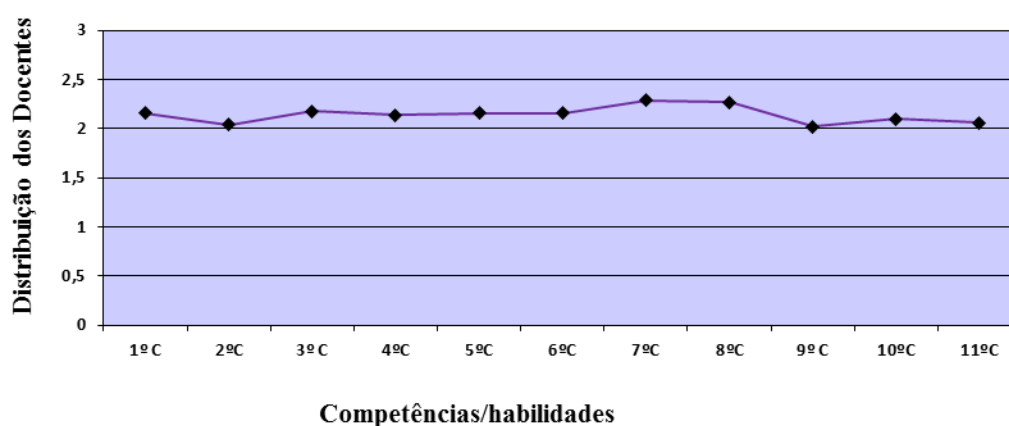
Tabela 56 - OPÇÕES DO GRUPO B PARA A DIMENSÃO: **RELAÇÃO COM A COMUNIDADE E CONTEXTOS**

(VALORES EM FREQUÊNCIA ABSOLUTA E PONDERAÇÃO)

Competências/habilidades	Sempre F.A. (1)	Às vezes F.A.	Nunca F.A. (2)	Sempre P.	Às vezes P.	Nunca P.	Média da Ponderação
O diretor deve comprometer-se com a comunidade interna e externa para garantir equidade no usufruto dos direitos de todos	40	148	8	120	296	8	2.16
O diretor deve colaborar com outras escolas para partilhar conhecimentos e obter benefícios.	20	164	12	60	328	12	2.04
O diretor deve trabalhar de forma colaborativa com os pais e com outras instituições para garantir o bem-estar de todas as crianças, de acordo com um plano estratégico e operacional	40	152	4	120	304	4	2.18
O diretor deve partilhar responsabilidades na liderança do sistema educacional global e ter consciência que a melhoria da escola e o desenvolvimento da comunidade são interdependentes.	36	152	8	108	304	8	2.14
O diretor deve recolher e analisar dados pertinentes para o contexto educativo	40	148	8	120	296	8	2.16
O diretor deve promover o conhecimento, a valorização e uso de recursos culturais, sociais, e intelectuais diversificados da comunidade	44	140	12	132	280	12	2.16
O diretor deve construir e manter relações produtivas com os parceiros da comunidade	32	156	8	128	312	8	2.29
O diretor deve defender as crianças e as famílias	56	136	4	168	272	4	2.27
O diretor deve influenciar as decisões locais, distritais, estatais e nacionais que afetam a aprendizagem dos alunos	24	152	20	72	304	20	2.02
O diretor deve colocar a escola em contacto com o ambiente envolvente	40	136	20	120	272	20	2.10
O diretor deve instituir relações com as outras escolas, os outros diretores escolares e comunidade local	24	160	12	72	320	12	2.06
O diretor deve estabelecer relações de trabalho produtivas com os representantes dos sindicatos dos professores	12	148	36	36	296	36	1.88

Tendo por base os dados da média de ponderação registados na tabela anterior, desenhou-se o gráfico 20, que se apresenta.

Gráfico 20 -RELAÇÕES COM A COMUNIDADE E CONTEXTOS



E mais uma vez verifica-se que, apenas *às vezes* os Diretores de escola aplicam nas suas práticas diárias os atributos desta dimensão, na perspetiva dos Docentes, dado que os valores da média de ponderação situam-se abaixo do valor 2.50, e acima do valor 2.00.

Tabela 57 - MEDIDAS DE DISPERSÃO

Média	2.12
Desvio-Padrão	0.11

Com os dados registados na tabela 53, verifica-se uma pequena dispersão dos valores (0.11) em relação à média de ponderação (2.12).

Na tabela 58 registou-se os valores da média dos dados da coluna (1) e coluna (2) constantes na tabela 56, e os valores determinados de percentagem média dos Diretores que cumprem *sempre* ou *nunca* as competências/habilidades integrantes da dimensão, *relações com a comunidade e contextos*.

Tabela 58 - RELAÇÃO COM A COMUNIDADE E CONTEXTOS

Média da coluna (1) – “SEMPRE”	64.0 (F.A)
Percentagem média	17.3 %
Média da coluna (2) – “NUNCA”	12.7 (F.A)
Percentagem média	6.5 %

Analisando a tabela anterior, podemos inferir que, os Docentes inquiridos consideram que apenas 17.3 % dos seus Diretores têm *sempre* em linha de conta nas suas atuações os atributos relativos à dimensão, *relação com a comunidade e contextos*, e que 6.5 % dos seus Diretores *nunca* consideram essas competências/habilidades, nas suas práticas diárias.

Em síntese, podemos afirmar que, somente 18.3% (média das percentagens) dos Diretores têm *sempre* em linha de conta nas suas práticas diárias, os atributos inerentes a cada dimensão, e que 4.8% (média das percentagens) dos Diretores *nunca* têm em consideração as competências/habilidades nas suas tarefas diárias, na perspetiva dos Docentes que vivenciam essas práticas.

3.6. ANÁLISE DAS OPÇÕES DOS DOCENTES FACE A CADA DOMÍNIO DE LIDERANÇA

Na terceira parte do questionário aplicado aos Docentes em estudo (grupo B) apresentou-se um conjunto de seis dimensões ou domínios, de modo a analisar em que medida, estes inquiridos julgam relevantes ao desempenho das atuais funções do Diretor de escola. Desta forma, aos Docentes em estudo, solicitou-se que atribuíssem um dos níveis de

concordância de 1 a 5, que vai desde *nada importante* a *muito importante*, para cada uma das dimensões.

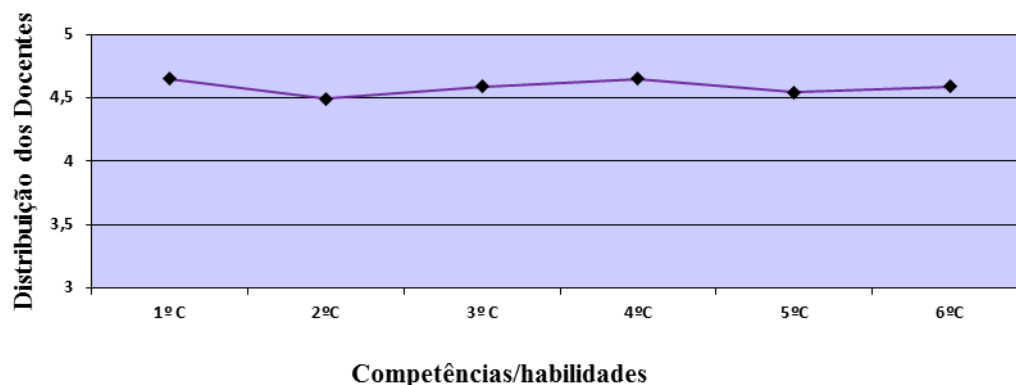
Os dados recolhidos, depois de codificados e tratados permitiram construir a tabela 59, que se refere às opções dos Docentes face aos níveis de concordância, para cada dimensão. Estes dados refletem as respostas dos 196 Docentes, relativamente às dimensões que julgam essenciais ao atual papel do Diretor, em frequência absoluta (F.A), em ponderação (P) e os valores da média de ponderação. Para tal, os valores da frequência absoluta foram multiplicados pelo valor, 1, 2, 3, 4 e 5 para os níveis de concordância, *nada importante*, *pouco importante*, *relativamente importante*, *importante* e *muito importante*, respetivamente. Os valores da média de ponderação determinada tendo por base os valores ponderados das opções tomadas pelos docentes em estudo.

Tabela 59 - OPÇÕES DO GRUPO B EM FUNÇÃO DOS NÍVEIS DE CONCORDÂNCIA PARA CADA DIMENSÃO

(VALORES EM FREQUÊNCIA ABSOLUTA, VALORES DE PONDERAÇÃO E MÉDIA DE PONDERAÇÃO)											
Competências/ habilidades	N. I (F.A)	P. I (F.A)	R. I (F.A)	I (F.A)	M.I (F.A)	N. I (P)	P. I (P)	R. I (P)	I (P)	M.I (P)	Média de Ponderação
Orientação estratégica, visão e missão	0	0	12	44	140	0	0	36	176	700	4.65
Processo de ensino e aprendizagem	0	4	8	72	112	0	8	24	288	560	4.49
Relações interpessoais e desenvolvimento	0	0	12	56	128	0	0	36	224	640	4.59
Organização e gestão de recursos	0	0	4	60	132	0	0	12	240	660	4.65
Prestação de contas e responsabilização	0	0	12	72	112	0	0	36	288	560	4.51
Relações com a comunidade e contextos	0	0	12	56	128	0	0	36	224	640	4.59

No sentido de compreender melhor os resultados anteriores, no que diz respeito às médias de ponderação determinadas a partir das opções dos docentes face à proposta das dimensões apresentada na terceira parte do questionário, desenhou-se o gráfico 21.

Gráfico 21-DIMENSÕES



Observando a tabela anterior, e sobretudo, o gráfico 21, constatamos que os docentes consideram todas as dimensões como sendo muito importante, uma vez que os valores da média de ponderação se situam acima do valor 4.50.

Vejamos então, como hierarquicamente, e por ordem decrescente, se posicionam as escolhas efetuadas pelos Docentes, face a cada uma das dimensões, tendo-se elaborado a tabela 60.

Tabela 60- OPÇÕES DO GRUPO B EM FUNÇÃO DAS DIMENSÕES HIERARQUIZADAS

DOMINIOS	Média de Ponderação
Orientação estratégica, visão e missão	4.65
Organização e gestão de recursos	4.65
Relações interpessoais e desenvolvimento	4.59
Relações com a comunidade e contextos	4.59
Prestação de contas e responsabilização	4.51
Processo de ensino e aprendizagem	4.49

Analisando as opções dos Docentes inquiridos face às dimensões que julgam mais importantes no desempenho das atuais funções de um Diretor de escola, identificamos como sendo as mais importantes as dimensões, organização *estratégica*, *visão* e *missão*, bem como *organização e gestão de recursos*

3.7. ANÁLISE DA CONCORDANCIA ENTRE OPÇÕES DOS DOCENTES FACE A CADA UMA DAS COMPETÊNCIAS/HABILIDADES E AS DIMENSÕES DE LIDERANÇA

Para analisarmos a concordância entre as opções efetuadas pelos docentes, face a cada dimensão de liderança que julgam relevantes para as atuais funções como Diretores, e as competências/habilidades associadas a cada dimensão, elaborou-se a tabela 61. Nesta tabela, constam a média de valores ponderados obtidos na segunda parte do questionário (coluna X) e a média de valores ponderados obtidos na terceira parte do questionário (coluna Y), ambos referentes aos domínios/dimensões de liderança.

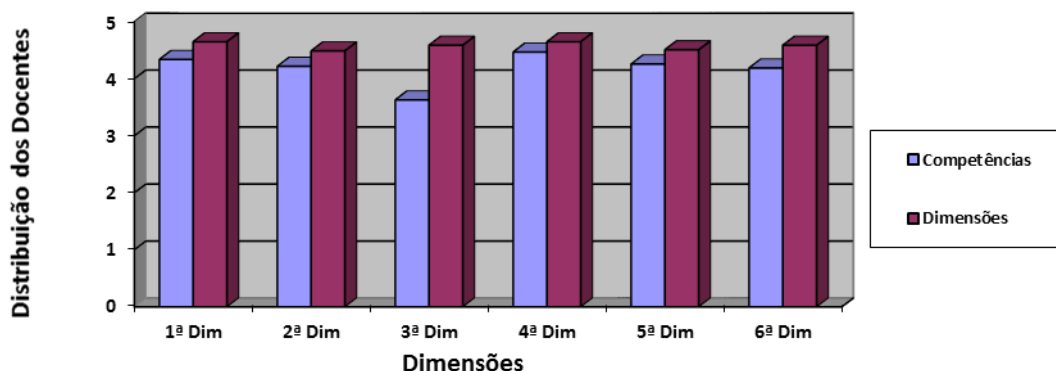
Tabela 61 - CONCORDÂNCIA ENTRE ATRIBUTOS DAS DIMENSÕES E AS DIMENSÕES PARA O GRUPO B

DOMÍNIOS	Média de valores ponderados (X)	Média de valores ponderados (TABELA) (Y)	Diferença $ X - Y $
Orientação estratégica, visão e missão	4.34	4.65	0.31
Processo de ensino e aprendizagem	4.22	4.49	0.27
Relações interpessoais e desenvolvimento	3.63	4.59	0.96
Organização e gestão de recursos	4.47	4.65	0.18
Prestação de contas e responsabilização	4.26	4.51	0.25
Relações com a comunidade e contextos	4.19	4.59	0.40

Examinando a tabela 61 podemos verificar que na maioria das opções efetuadas pelos Docentes relativamente às competências/habilidades apresentadas na segunda parte do questionário, e integrantes de cada uma das dimensões, são coerentes com as opções efetuadas na terceira parte do questionário, referentes às dimensões de liderança propostas. Assim, verifica-se uma menor concordância no domínio, *relações interpessoais e desenvolvimento*, seguido do domínio, *relações com a comunidade e contextos*, apresentando uma diferença de 0.96 e 0.40 entre os valores da média de ponderação, respetivamente. Do mesmo modo, que podemos identificar as dimensões, *organização e gestão de recursos*, e *prestação de contas e responsabilização*, como sendo aquelas em que o valor da diferença encontrado é menor (0.18 e 0.25 respetivamente).

O gráfico seguinte, gráfico 22, mostra a média dos valores ponderados em função das dimensões de liderança, isto é, relativamente às competências/habilidades que os elementos da Direção/Diretores julgam relevantes para o desempenho das atuais funções de Diretor, que integram as dimensões propostas, e os domínios/dimensões de liderança também apresentados, respetivamente.

Gráfico 22 -CONCORDÂNCIA



Através da análise do gráfico, verifica-se uma maior concordância para as dimensões/domínios 2, 4, e 5. Estamos, portanto, a falar dos domínios de liderança, *processo de ensino e aprendizagem*, *organização e gestão de recursos*, e *prestação de contas e responsabilização*, respetivamente.

Por outro lado, verifica-se uma maior discrepância de valores entre os domínios 1, 3 e 6 que dizem respeito, *orientação estratégica, visão e missão, relações interpessoais e desenvolvimento, e relações com a comunidade e contextos*, respetivamente.

3.8. ANÁLISE DOS ATRIBUTOS DAS DIMENSÕES DE LIDERANÇA SELECIONADOS PELOS DIRETORES RELATIVAMENTE AOS ATRIBUTOS DE LIDERANÇA INDICADOS PELOS DOCENTES

Um dos objetivos deste estudo visava também, verificar a concordância entre os atributos das dimensões de liderança escolhidos pelos Diretores/coordenadores, com os indicados pelos Docentes, fundamentais às práticas de liderança do Diretor de escola. Neste sentido, elaborou-se uma tabela para cada uma das dimensões, onde se encontram registadas as médias ponderadas relativas a cada atributo de uma dimensão, determinados nos pontos 4.1 e 4.4 respetivamente, e atendendo às escolhas dos Diretores (A) e às escolhas dos Docentes (B).

3.8.1. ORGANIZAÇÃO ESTRATEGICA, VISÃO E MISSÃO

Através dos dados constantes na tabela 2 e 24, relativos às opções efetuadas pelos Diretores e Docentes comparativamente aos atributos para a dimensão, *organização estratégica, visão e missão*, construiu-se a tabela 62.

Nesta tabela, encontra-se também, o valor da diferença entre a média de ponderação para os atributos da dimensão em causa, determinado para os Diretores (A) e para os Docentes (B). Sendo que, os valores dessa diferença são afetados com o sinal + ou – consoante o valor da média de ponderação é maior para o caso dos Diretores ou para o caso dos Docentes, respetivamente.

Tabela 62 - OPÇÕES DOS DIRETORES E DOCENTES FACE AOS ATRIBUTOS DA DIMENSÃO:
ORIENTAÇÃO ESTRATÉGICA, VISÃO E MISSÃO

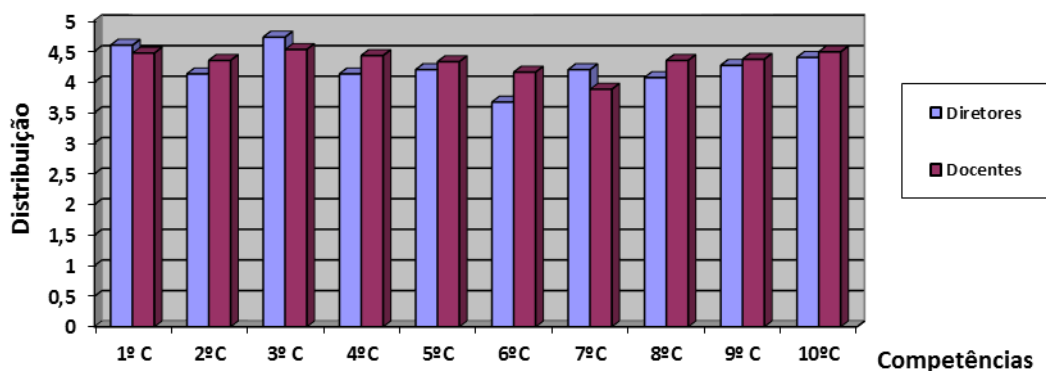
(VALORES DE PONDERAÇÃO)

	Competências/habilidades	Média de ponderação Diretores (A)	Média de ponderação Professores (B)	Diferença A- B
1	O diretor deve construir uma visão partilhada de gestão	4.60	4.47	+ 0.13
2	O diretor deve obter e utilizar dados para identificar os objetivos específicos a partilhar	4.13	4.35	- 0.22
3	O diretor deve implementar de forma colaborativa uma visão partilhada de gestão, bem como um plano estratégico que inspire e motive os alunos, o staff e os outros membros da comunidade escolar	4.73	4.53	+ 0.20
4	O diretor deve trabalhar a sua visão e os seus objetivos definidos com o staff e com os outros membros da comunidade escolar	4.13	4.43	- 0.30
5	O diretor deve zelar para que a sua visão partilhada de gestão expresse os principais valores educacionais, os propósitos morais, atendendo aos valores e às crenças dos membros da comunidade escolar	4.20	4.33	- 0.13
6	O diretor deve criar elevadas expectativas de desempenho, avaliar a eficácia e promover a aprendizagem organizacional	3.67	4.16	- 0.49
7	O diretor deve comunicar à comunidade escolar a sua visão partilhada de gestão e os seus objetivos definidos.	4.20	3.88	+ 0.32
8	O diretor deve criar e implementar planos para alcançar os objetivos	4.07	4.35	- 0.28
9	O diretor deve monitorizar o progresso e rever os planos, sempre que necessário	4.27	4.37	- 0.10
10	O diretor deve avaliar, analisar, antecipar tendências emergentes e iniciativas com o objetivo de adaptar as estratégias de liderança.	4.40	4.49	- 0.09

Podemos facilmente inferir que a competência/habilidade para a qual a diferença é a maior de todas, de - 0.49, corresponde ao item, “o diretor deve criar elevadas expectativas de desempenho, avaliar a eficácia e promover a aprendizagem organizacional”.

Contudo, para analisarmos melhor as opções dos dois grupos em estudo elaborou-se o gráfico de colunas que se apresenta, em que no eixo dos xx encontra-se as dez competências/habilidades que fazem parte da dimensão em análise, para o grupo A, constituído por Diretores/coordenadores e para o grupo B, constituído por Docentes.

Gráfico 23 -ORIENTAÇÃO ESTRATÉGICA, VISÃO E MISSÃO



Atendendo às duas barras que correspondem às competências/habilidades que os Diretores de escola julgam relevantes no desempenho das suas atuais funções (barra A), e as competências/habilidades que os Docentes julgam necessárias as atuais funções de um Diretor de escola (barra B), depreende-se que os valores a elas associados são praticamente idênticos para as competências, 1, 5, 9 e 10. Ou seja, estamos a falar das competências:

- “O diretor deve construir uma visão partilhada de gestão” (+ 0.13);
- “O diretor deve zelar para que a sua visão partilhada de gestão expresse os principais valores educacionais, os propósitos morais, atendendo aos valores e às crenças dos membros da comunidade escolar” (-0.13);
- “O diretor deve monitorizar o progresso e rever os planos, sempre que necessário” (- 0.10);

- “O diretor deve avaliar, analisar, antecipar tendências emergentes e iniciativas com o objetivo de adaptar as estratégias de liderança” (- 0.09).

Por outro lado, verifica-se uma maior discrepância de valores entre as competências 6 e 7. Ou seja, as competências:

- “O diretor deve criar elevadas expectativas de desempenho, avaliar a eficácia e promover a aprendizagem organizacional” (+ 0.49);
- “O diretor deve comunicar à comunidade escolar a sua visão partilhada de gestão e os seus objetivos definidos” (+ 0.32).

Seguidamente determinou-se a média, desvio padrão e coeficiente de variação para os valores das médias de ponderação obtidas a partir das opções efetuadas pelos Diretores (A) e pelos Docentes (B). Estas medidas de dispersão foram registadas no quadro 63.

Tabela 63 - MEDIDAS DE DISPERSÃO

Média (A)	Média (B)	Desvio – padrão (A)	Desvio – padrão (B)	Coeficiente de variação (A)	Coeficiente de variação (B)
4.30	4.32	0.42	0.20	10%	5%

Através destes dados verifica-se que os valores da média de ponderação obtidos com base nas escolhas dos Docentes são mais homogêneos do que os dados recolhidos com base nas escolhas dos Diretores, ou seja, representa uma menor dispersão dos dados.

3.8.2. PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

No que diz respeito à dimensão, *processo de ensino e aprendizagem*, procedeu-se de igual modo que na dimensão anterior, construindo-se a tabela 64. Para tal, foi necessário recorrer aos dados registados nas tabelas 5 e 27.

Tabela 64 - OPÇÕES DOS DIRETORES E DOCENTES FACE AOS ATRIBUTOS DA DIMENSÃO:
PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

(VALORES DE PONDERAÇÃO)

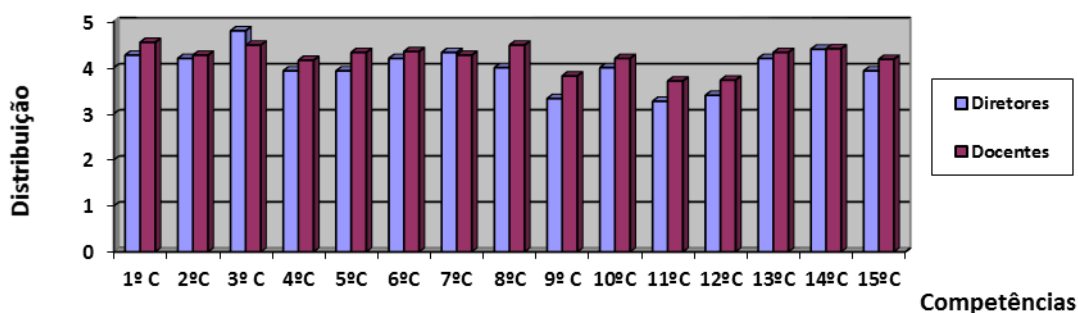
	Competências/habilidades	Média de ponderação Diretores (A)	Média de ponderação Professores (B)	Diferença A- B
1	O diretor deve responsabilizar-se, em primeiro lugar, por aumentar a qualidade do ensino e da aprendizagem, bem como o desempenho dos alunos.	4.27	4.55	- 0.28
2	O diretor deve definir expectativa, implementar a monitorização, e a avaliação da eficácia dos resultados escolares.	4.20	4.27	- 0.07
3	O diretor deve desenvolver uma cultura de aprendizagem bem-sucedida que permita aos alunos serem mais eficazes, entusiásticos, aprendentes, e envolvidos com aprendizagem ao longo da vida.	4.80	4.49	+ 0.31
4	O diretor deve adequar o staff da direção ao programa institucional.	3.93	4.16	- 0.23
5	O diretor deve providenciar apoio institucional, sempre que necessário.	3.93	4.33	- 0.40
6	O diretor deve monitorizar o processo de aprendizagem dos alunos e da melhoria da escola.	4.20	4.35	- 0.15
7	O diretor deve evitar a perturbação do trabalho do staff.	4.33	4.27	+ 0.06
8	O diretor deve manter uma cultura de colaboração, confiança, aprendizagem, e elevadas expectativas.	4.00	4.49	- 0.49
9	O diretor deve poder criar um programa curricular abrangente, rigoroso, e coerente.	3.33	3.82	- 0.49
10	O diretor deve criar um ambiente de aprendizagem personalizado e motivador.	4.00	4.20	- 0.20
11	O diretor deve supervisionar a instrução.	3.27	3.71	- 0.44
12	O diretor deve desenvolver a avaliação e sistemas de prestação de contas para supervisionar o progresso dos alunos.	3.40	3.73	- 0.33
13	O diretor deve maximizar o tempo despendido para uma instrução de qualidade.	4.20	4.33	- 0.13
14	O diretor deve promover o uso mais eficaz de tecnologia para apoiar o ensino e aprendizagem.	4.40	4.41	- 0.01
15	O diretor deve monitorizar e avaliar o impacto do programa instrucional.	3.93	4.18	- 0.25

Verifica-se uma concordância entre os valores de ponderação do grupo A e do grupo B, logo podemos deduzir que as competências/habilidades para este domínio, *processo de ensino e aprendizagem*, essenciais às atuais função de Diretor são igualmente relevantes, para os dois grupos. No entanto, salienta-se as seguintes competências/habilidades em que os valores de discrepância entre os valores de ponderação são maiores:

- “O diretor deve manter uma cultura de colaboração, confiança, aprendizagem, e elevadas expectativas” (- 0.49);
- “O diretor deve poder criar um programa curricular abrangente, rigoroso, e coerente” (-0.49).

De qualquer modo, elaborou-se o gráfico 24 com os valores de ponderação para o grupo A e grupo B.

Gráfico 24 - PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM



Pela análise do gráfico 24, podemos dizer que os dois grupos em estudo, A e B, ou seja, Diretores e Docentes reconhecem igual importância para as competências /habilidades 2, 7, 13 e 14. Estamos portanto, a falar de:

- “O diretor deve definir expectativa, implementar a monitorização, e a avaliação da eficácia dos resultados escolares”;
- “O diretor deve evitar a perturbação do trabalho do staff”;
- “O diretor deve maximizar o tempo despendido para uma instrução de qualidade”;
- “O diretor deve promover o uso mais eficaz de tecnologia para apoiar o ensino e aprendizagem”.

Por outro lado, para as competências/habilidades 9, 11 e 12, os Diretores consideram que são *relativamente importantes* para seu papel atual, enquanto os Docentes em estudo avaliam-na como sendo *importante* para o papel do Diretor de escola.

Há ainda a salientar que, a competência/habilidade 3, “o diretor deve desenvolver uma cultura de aprendizagem bem-sucedida que permita aos alunos serem mais eficazes, entusiásticos, aprendentes, e envolvidos com aprendizagem ao longo da vida”, é indicada como sendo *muito importante* para os Diretores, mas *relativamente importante* na perspetiva dos Docentes, face ao atual papel dos Diretores.

Posteriormente, determinou-se a média, desvio padrão e coeficiente de variação para os valores das médias de ponderação respeitantes à dimensão, *processo de ensino e aprendizagem*.

Tabela 65 - MEDIDAS DE DISPERSÃO

Média (A)	Média (B)	Desvio – padrão (A)	Desvio – padrão (B)	Coeficiente de variação (A)	Coeficiente de variação (B)
4.01	4.22	0.42	0.27	10%	6%

Através destes dados verifica-se que os valores da média de ponderação obtidos com base nas escolhas dos Docentes são mais homogêneos do que os dados recolhidos com base nas escolhas dos Diretores, ou seja, representa uma menor dispersão dos dados.

3.8.3. RELAÇÕES INTERPESSOAIS E DESENVOLVIMENTO

Comparemos agora, os valores da média de ponderação para as competências/habilidades relativas à dimensão, *relações interpessoais e desenvolvimento*, avaliadas pelos Diretores e Docentes, constantes nas tabelas, 8 e 30, e que permitiram construir a tabela 66.

Tabela 66 - OPÇÕES DOS DIRETORES E DOCENTES FACE AOS ATRIBUTOS DA DIMENSÃO:
RELAÇÕES INTERPESSOAIS E DESENVOLVIMENTO

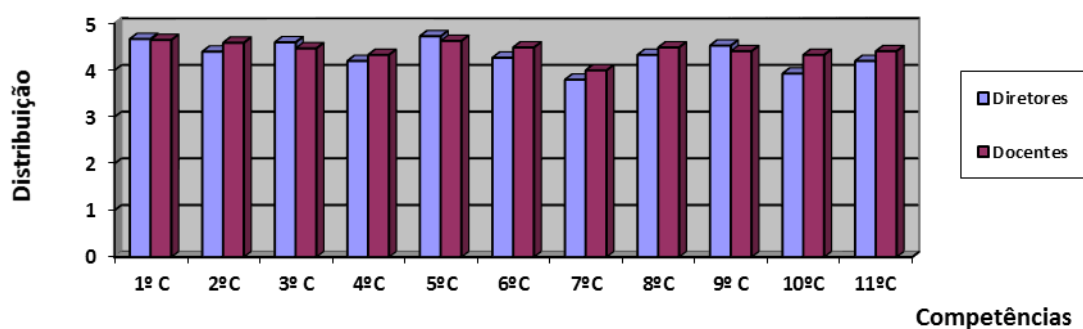
(VALORES E DESENVOLVIMENTO)

	Competências/habilidades	Média de ponderação Diretores (A)	Média de ponderação Professores (B)	Diferença A- B
1	O diretor deve dar importância às relações pessoais e à eficácia da comunicação no exercício de liderança	4.67	4.65	+ 0.02
2	O diretor deve construir uma comunidade de aprendizagem profissional que permita aos outros serem bem-sucedidos	4.40	4.59	- 0.19
3	O diretor deve apoiar o staff para alcançar padrões elevados através da gestão do desempenho numa prática eficaz e contínua.	4.60	4.47	+0.13
4	O diretor deve munir o seu staff de competências para lidar com a complexidade das ações de liderança	4.20	4.33	- 0.13
5	O diretor deve estimular o apoio e demonstrar consideração por cada membro do staff	4.73	4.63	+ 0.13
6	O diretor deve estimular o crescimento das capacidades profissionais do staff	4.27	4.49	- 0.22
7	O diretor deve modelar os valores e as práticas escolares	3.80	4.00	- 0.20
8	O diretor deve construir relações de confiança com, e entre o staff, alunos e pais	4.33	4.49	- 0.16
9	O diretor deve construir culturas de colaboração	4.53	4.41	+ 0.12
10	O diretor deve desenvolver a capacidade instrucional e de liderança do staff	3.93	4.33	- 0.40
11	O diretor deve promover o aperfeiçoamento contínuo e sustentável do seu staff	4.20	4.41	- 0.21

Observando os resultados registados na tabela 66, constata-se que existe uma concordância significativa entre os valores de ponderação determinados com base nas opções efetuadas pelos Diretores e Docentes em estudo, face a esta dimensão. Todavia, podemos afirmar que é para a competência/habilidade, “O diretor deve desenvolver a capacidade instrucional e de liderança do staff”, que existe uma ligeira divergência entre os valores de ponderação do grupo A e grupo B.

Vejamos graficamente os valores de ponderação para esta dimensão, na perspetiva dos Diretores e Docentes.

Gráfico 25 - RELAÇÕES INTERPESSOAIS E DESENVOLVIMENTO



Relativamente ao gráfico 25, em que os valores de ponderação entre os dois grupos em estudo são semelhantes, com ligeiras discrepâncias, podemos inferir que Diretores e Docentes estão de acordo quanto a esta panóplia de competências/habilidades fundamentais ao ofício de Diretor nos tempos que correm. Porém, podemos afirmar que a competência 7, “O diretor deve modelar os valores e as práticas escolares” é aquela em que os dois grupos classificam qualitativamente como sendo a *relativamente importante* para esta dimensão.

Salienta-se ainda que, para a competência/habilidade 10, “O diretor deve desenvolver a capacidade instrucional e de liderança do staff”, os Diretores consideram *relativamente essencial* ao papel atual de Diretor, enquanto os professores inquiridos consideram-na *importante* para o desempenho das tarefas de um Diretor.

Seguidamente, determinou-se a média, desvio padrão e coeficiente de variação para os valores das médias de ponderação respeitantes à dimensão em estudo.

Tabela 67 - MEDIDAS DE DISPERSÃO

Média (A)	Média (B)	Desvio – padrão (A)	Desvio – padrão (B)	Coeficiente de variação (A)	Coeficiente de variação (B)
4.33	4.45	0.30	0.20	7%	4%

Através destes dados verifica-se que os valores da média de ponderação obtidos com base nas escolhas dos Docentes são mais homogêneos do que os dados recolhidos com base nas escolhas dos Diretores, ou seja, representa uma menor dispersão dos dados.

3.8.4. ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DE RECURSOS

Quanto à dimensão, *organização e gestão de recursos*, elaborou-se a tabela 68, onde encontram-se mencionados os valores de ponderação para as 13 competências/habilidades que o constituem. Assim, recorreu-se aos dados registados nas tabelas anteriores, 11 e 33, tendo-se determinado o valor da diferença entre o valor da ponderação determinado com os dados relativos aos Diretores e o valor da ponderação relativos aos Docentes em estudo (A-B).

Tabela 68 - OPÇÕES DOS DIRETORES E DOCENTES FACE AOS ATRIBUTOS DA DIMENSÃO:
ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DE RECURSOS

(VALORES DE PONDERAÇÃO)

	Competências/habilidades	Média de ponderação Diretores (A)	Média de ponderação Professores (B)	Diferença A- B
1	O diretor deve providenciar organização e uma gestão eficaz de modo a melhorar as estruturas e funções com base na autoavaliação rigorosa	4.13	4.31	- 0.18
2	O diretor deve assegurar que a escola, as pessoas e os recursos sejam geridos para garantir um ambiente da aprendizagem e seguro	4.40	4.65	- 0.25
3	O diretor deve reavaliar os papeis e responsabilidades das pessoas para incrementar o empenho total, garantindo o uso racional dos recursos	4.27	4.45	- 0.19
4	O diretor deve construir organizações bem-sucedidas através de colaboração efetiva	4.47	4.43	+ 0.04
5	O diretor deve alocar recursos para apoio das escolas	4.27	4.37	- 0.10
6	O diretor deve manter um clima de trabalho seguro e saudável	4.80	4.80	0.00
7	O diretor deve implementar uma liderança distribuída	4.60	4.47	+ 0.13
8	O diretor deve estruturar a organização para facilitar a colaboração	4.53	4.51	+ 0.02
9	O diretor deve monitorizar e avaliar a gestão e os sistemas operacionais	3.93	4.20	- 0.27
10	O diretor deve obter, alocar, alinhar e utilizar eficientemente recursos humanos, fiscais e tecnológicos	4.27	4.31	- 0.04
11	O diretor deve promover e proteger o bem-estar e segurança dos alunos e do staff	4.67	4.65	+ 0.02
12	O diretor deve desenvolver a liderança distribuída	4.67	4.39	+ 0.28
13	O diretor deve garantir que o professor e o tempo organizacional estão dirigidos para a qualidade instrucional e aprendizagem dos alunos	4.60	4.51	+ 0.09

Da análise dos dados inscritos na tabela anterior, verificamos uma sintonia entre Diretores e Docentes no que se refere às competências/habilidades integrantes da dimensão em estudo. Ou seja, os valores da ponderação determinados tendo por base as escolhas dos Diretores são idênticos aos valores de ponderação determinados para os Docentes. Chegando mesmo a serem iguais para a competência/habilidade, “o diretor deve manter um clima de trabalho seguro e saudável”. Neste caso, Diretores e docentes estão completamente de acordo quanto à relevância deste item para a dimensão, *organização e gestão de recursos*.

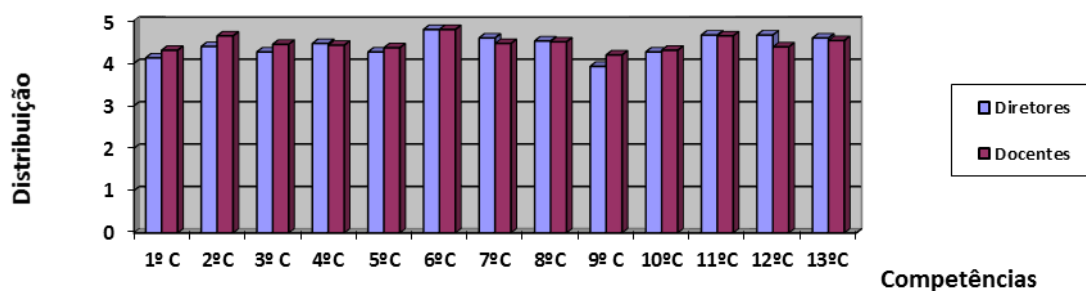
As competências/habilidades seguintes, os Diretores e docentes avaliaram qualitativamente como sendo *muito importantes* para a função de Diretor:

- “O diretor deve manter um clima de trabalho seguro e saudável” (0.0);
- “O diretor deve estruturar a organização para facilitar a colaboração” (+ 0.02);
- “O diretor deve promover e proteger o bem-estar e segurança dos alunos e do staff” (+ 0.02);
- “O diretor deve garantir que o professor e o tempo organizacional estão dirigidos para a qualidade instrucional e aprendizagem dos alunos” (0.09).

O desvio maior assinalado é para a competência/habilidade, “o diretor deve desenvolver a liderança distribuída” em que existe uma ligeira discordância (+ 0.28) por parte dos dois grupos em estudo.

Vejamos então, através de um gráfico, gráfico 26, como se posicionam os valores de ponderação relativos ao conjunto de competências/habilidades que fazem parte da dimensão *organização e gestão de recursos*, para Diretores e Docentes inquiridos.

Gráfico 26 - ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DE RECURSOS



Pela observação do gráfico 26 verifica-se para as competências/habilidades 4, 6, 8 10,11 e 12 uma concordância quase perfeita entre as opções efetuadas pelos Diretores e docentes. Verifica-se igualmente que, de um modo geral, os Docentes e Diretores consideram estas competências/habilidades como sendo *importantes ou muito importantes* para a atual função do Diretor escolar. É de referir que, para a competência/habilidade, “o diretor deve monitorizar e avaliar a gestão e os sistemas operacionais”, os docentes atribuíram a classificação de *relativamente importante* (3.93), enquanto os Docentes apontam como sendo *importante* (4.20) para as funções de um Diretor de escola.

Em seguida, determinou-se a média, desvio padrão e coeficiente de variação para os valores das médias de ponderação respeitantes à dimensão em causa.

Tabela 69 - MEDIDAS DE DISPERSÃO

Média (A)	Média (B)	Desvio – padrão (A)	Desvio – padrão (B)	Coeficiente de variação (A)	Coeficiente de variação (B)
4.43	4.46	0.06	0.03	6%	4%

Através destes dados verifica-se que os valores da média de ponderação obtidos com base nas escolhas dos Docentes são mais homogêneos do que os dados recolhidos com base nas escolhas dos Diretores, ou seja, representa uma menor dispersão dos dados.

3.8.5. PRESTAÇÃO DE CONTAS E RESPONSABILIZAÇÃO

No que diz respeito ao domínio, *prestação de contas e responsabilização*, construiu-se a tabela 70 a partir dos dados registados nas tabelas 14 e 36. Na tabela 70 encontram-se os valores da média de ponderação determinada a partir das opções efetuadas pelos Diretores e Docentes relativas às nove competências/habilidades que integram esta dimensão, bem como, o valor da diferença entre esses valores de ponderação, em módulo.

Tabela 70 - OPÇÕES DOS DIRETORES E DOCENTES FACE AOS ATRIBUTOS DA DIMENSÃO:
PRESTAÇÃO DE CONTAS E RESPONSABILIZAÇÃO

(VALORES DE PONDERAÇÃO)

	Competências/habilidades	Média de ponderação Diretores (A)	Média de ponderação Professores (B)	Diferença A- B
1	O diretor deve responsabilizar-se por toda a comunidade escolar, com base nos valores principais de liderança	4.40	5.00	- 0.60
2	O diretor deve prestar contas a vários grupos, especialmente, alunos, pais, governantes e autoridades locais	4.27	3.92	+ 0.35
3	O diretor deve assegurar que os alunos apreciem e beneficiem de educação de elevada qualidade, promovendo a responsabilidade coletiva dentro da comunidade escolar e contribuir para um serviço educativo mais abrangente	4.33	4.53	- 0.20
4	O diretor deve prestar contas, legal e contratualmente, ao órgão de direção da escola	3.65	4.45	- 0.80
5	O diretor deve assegurar um sistema de responsabilização pelo sucesso académico e social de todos os alunos	4.00	4.43	- 0.43
6	O diretor deve modelar princípios de autoconsciência, prática reflexiva, transparência e comportamento ético	4.33	4.41	- 0.08
7	O diretor deve proteger os valores de democracia, equidade, e diversidade	4.47	3.10	+ 1.37
8	O diretor deve considerar e avaliar as potenciais consequências morais e legais da tomada de decisão	4.33	4.22	+0.11
9	O diretor deve promover a justiça social e garantir que as necessidades dos alunos guiem todos os aspetos da educação escolar	4.27	4.24	+ 0.03

Podemos observar um valor mais elevado para a diferença entre a média de ponderação determinada para os Diretores e Docentes (+1.37), no que diz respeito à competência/habilidade, “o diretor deve proteger os valores de democracia, equidade e diversidade”. Segue-se as competências/habilidades: “O diretor deve responsabilizar-se por toda a comunidade escolar, com base nos valores principais de liderança” e “O diretor deve prestar contas, legal e contratualmente, ao órgão de direção da escola”.

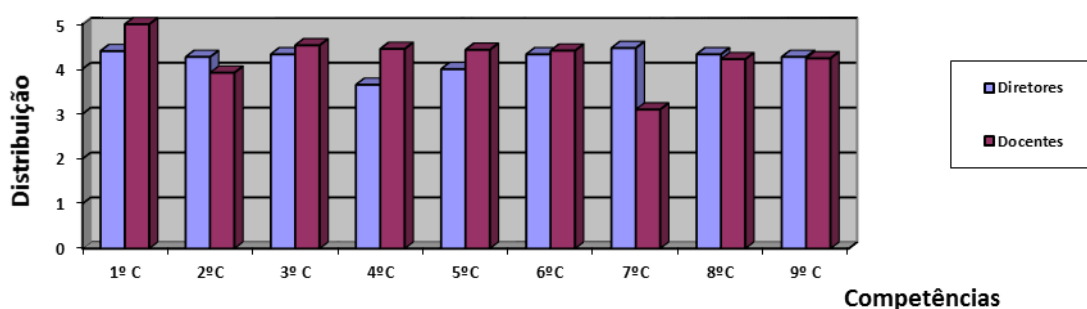
Sendo as competências/habilidades seguintes aquelas em que há conformidade entre os valores de ponderação calculados com base nas escolhas dos Diretores e Docentes:

- “O diretor deve modelar princípios de autoconsciência, prática reflexiva, transparência e comportamento ético” (- 0.08);
- “O diretor deve considerar e avaliar as potenciais consequências morais e legais da tomada de decisão” (+0.11);
- “O diretor deve promover a justiça social e garantir que as necessidades dos alunos guiem todos os aspetos da educação escolar” (+0.03).

Por outro lado, enquanto os Diretores consideram esta competência de *importante* para o papel do Diretor na escola de hoje, os docentes atribuem a designação de *relativamente importante*.

À semelhança do tratamento de dados anteriores, apresentamos o gráfico 27 para uma melhor visualização dos resultados obtidos a partir das opções dos Docentes e Diretores, face à dimensão, *prestação de contas e responsabilização*.

Gráfico 27 -PRESTAÇÃO DE CONTAS E RESPONSABILIZAÇÃO



Relativamente às competências/habilidades, 2, 3, 6, 8 e 9 podemos inferir que são aquelas em que há uma concordância entre os valores de ponderação calculados tendo por base as opções dos Diretores e Docentes. Salienta-se a maior discordância entre os valores de ponderação relativos às opções 1, 4, 5 e 7. Quanto à competência/habilidade 4, verifica-se que enquanto os Diretores avaliam como sendo *relativamente importante* para as tarefas de um Diretor de

escola, os Docentes consideram-na como sendo *importante*. Já no que diz respeito à competência/habilidade 7, os Diretores consideram que é *importante* enquanto os Docentes avaliam-na como sendo *relativamente importante*.

Posteriormente, determinou-se a média, desvio padrão e coeficiente de variação para os valores das médias de ponderação respeitantes à dimensão, *prestação de contas e responsabilização*.

Tabela 71 - MEDIDAS DE DISPERSÃO

Média (A)	Média (B)	Desvio – padrão (A)	Desvio – padrão (B)	Coeficiente de variação (A)	Coeficiente de variação (B)
4.23	4.26	0.06	0.27	6%	12%

Através destes dados verifica-se que os valores da média de ponderação obtidos com base nas escolhas dos Diretores são mais homogêneos do que os dados recolhidos com base nas escolhas dos docentes, ou seja, representa uma menor dispersão dos dados.

3.8.6. RELAÇÕES COM A COMUNIDADE E CONTEXTOS

No que se refere à dimensão, *relações com a comunidade e contextos*, constituído por 12 competências/habilidades, e baseado nos dados que integram os gráficos 17 e 39, delineou-se a tabela 72. Nesta tabela encontra-se os valores da média de ponderação e a diferença entre eles, tendo como suporte as opções dos Diretores e Docentes inquiridos.

Tabela 72 - OPÇÕES DOS DIRETORES E DOCENTES FACE AOS ATRIBUTOS DA DIMENSÃO:
RELAÇÕES COM A COMUNIDADE E CONTEXTOS

(VALORES DE PONDERAÇÃO)

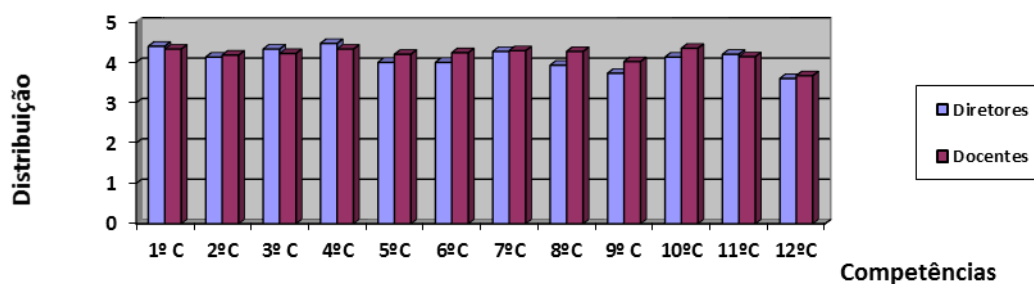
	Competências/habilidades	Média de ponderação Diretores (A)	Média de ponderação Professores (B)	Diferença A- B
1	O diretor deve comprometer-se com a comunidade interna e externa para garantir equidade no usufruto dos direitos de todos	4.40	4.33	+ 0.07
2	O diretor deve colaborar com outras escolas para partilhar conhecimentos e obter benefícios.	4.13	4.18	- 0.05
3	O diretor deve trabalhar de forma colaborativa com os pais e com outras instituições para garantir o bem-estar de todas as crianças, de acordo com um plano estratégico e operacional	4.33	4.22	+ 0.11
4	O diretor deve partilhar responsabilidades na liderança do sistema educacional global e ter consciência que a melhoria da escola e o desenvolvimento da comunidade são interdependentes	4.47	4.33	+ 0.14
5	O diretor deve recolher e analisar dados pertinentes para o contexto educativo	4.00	4.20	- 0.20
6	O diretor deve promover o conhecimento, a valorização e uso de recursos culturais, sociais, e intelectuais diversificados da comunidade	4.00	4.24	- 0.24
7	O diretor deve construir e manter relações produtivas com os parceiros da comunidade	4.27	4.29	- 0.02
8	O diretor deve defender as crianças e as famílias	3.93	4.27	- 0.34
9	O diretor deve influenciar as decisões locais, distritais, estatais e nacionais que afetam a aprendizagem dos alunos	3.73	4.02	- 0.29
10	O diretor deve colocar a escola em contacto com o ambiente envolvente	4.13	4.35	- 0.22
11	O diretor deve instituir relações com as outras escolas, os outros diretores escolares e comunidade local	4.20	4.14	+ 0.06
12	O diretor deve estabelecer relações de trabalho produtivas com os representantes dos sindicatos dos professores	3.60	3.67	- 0.07

Verifica-se uma analogia nos resultados obtidos entre os valores da média de ponderação determinado para os Diretores e os valores da média de ponderação determinado para os Docentes. No entanto, é na competência/habilidade, “o diretor deve defender as crianças e as famílias” que se verifica uma maior diferença entre as opções escolhidas pelos Diretores e

Docentes (- 0.34), seguida da competência/habilidade, “o diretor deve influenciar as decisões locais, distritais, estatais e nacionais que afetam a aprendizagem dos alunos” (- 0.29).

Vejamos graficamente como se apresentam os resultados dos dados anteriores.

Gráfico 28 - RELAÇÕES COM A COMUNIDADE E CONTEXTOS



A partir dos resultados da tabela 72 construiu-se o gráfico 28, onde se constata que os valores de ponderação determinados para os Diretores são muito semelhantes aos dos determinados para os Docentes, uma vez que as barras no gráfico são praticamente da mesma altura, para cada uma das competências/habilidades em estudo. Podemos ainda afirmar que, os Docentes e Diretores julgam a maioria das competências/habilidades como sendo *importantes* para o atual papel do Diretor de escola.

Seguidamente, determinou-se a média, desvio padrão e coeficiente de variação para os valores das médias de ponderação respeitantes ao domínio em estudo.

Tabela 73 - MEDIDAS DE DISPERSÃO

Média (A)	Média (B)	Desvio – padrão (A)	Desvio – padrão (B)	Coeficiente de variação (A)	Coeficiente de variação (B)
4.10	4.19	0.07	0.04	6%	5%

Através destes dados verifica-se que os valores da média de ponderação obtidos com base nas escolhas dos Docentes são igualmente homogêneos do que os dados recolhidos com base nas escolhas dos Diretores, ou seja, representa uma igual dispersão dos dados.

3.9. ANÁLISE DAS OÇÕES DOS DOCENTES RELATIVAMENTE AOS ATRIBUTOS DE CADA DIMENSÃO ESSENCIAIS AO PAPEL DE DIRETOR EM RELAÇÃO AOS ATRIBUTOS DE CADA DIMENSÃO DEMONSTRADOS PELOS SEUS DIRETORES

Um dos objetivos desta investigação visava também, verificar a concordância entre os atributos das dimensões de liderança que os Docentes julgam fundamentais às práticas de liderança do Diretor de escola, e os atributos de liderança que os Docentes identificam como aqueles que os seus Diretores demonstram nas suas práticas diárias. Neste sentido, e para cada dimensão em estudo, construiu-se uma tabela onde consta a média de ponderação (determinada no ponto 4.4), referente às competências/habilidades que os Docentes julgam essenciais às práticas de um Diretor de escola, (registadas na coluna A) e a média de ponderação (determinada no ponto 4.5) relativa às competências/habilidades que os professores assumiram como atitudes que os seus Diretores desempenham na sua atividade profissional (registadas na coluna B). Há ainda a salientar, que os valores de ponderação da coluna X se situam de 1 a 5 (*nada importante a muito importante*), enquanto os valores de ponderação da coluna Y se situam de 1 a 3 (*nunca, às vezes, sempre*).

Para uma melhor interpretação dos resultados das médias de ponderação construiu-se um gráfico respeitante a cada dimensão em causa. Analisemos então, a concordância ou não, dos dados recolhidos através das opções fornecidas pelos Docentes para cada dimensão de liderança.

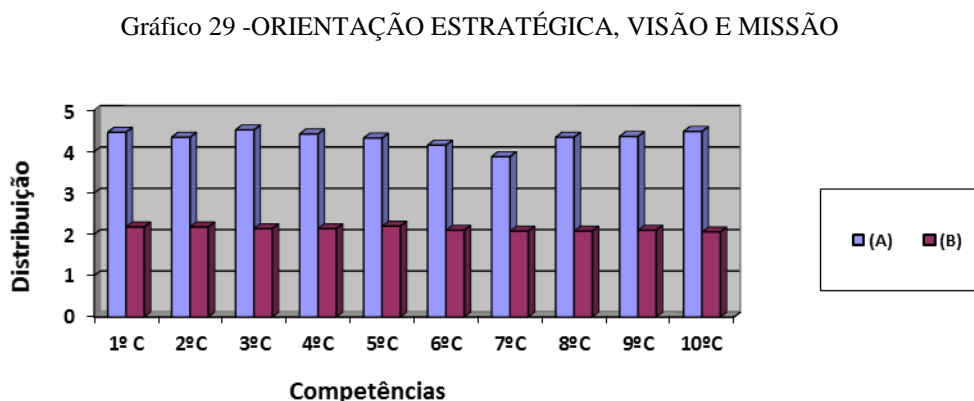
3.9.1. ORIENTÇÃO ESTRATÉGICA, VISÃO E MISSÃO

Para a dimensão, *organização estratégica, visão e missão*, construiu-se a tabela 74, onde constam as médias de ponderação (coluna A e coluna B) relativas às opções dos Docentes, no que diz respeito, aos atributos de liderança essenciais às práticas diárias de um Diretor de escola, e aos atributos de liderança que consideram como sendo aqueles que os seus Diretores demonstram no seu dia-a-dia.

Tabela 74 - ORIENTAÇÃO ESTRATÉGICA, VISÃO E MISSÃO
 (VALORES DE PONDERAÇÃO)

	Competências/habilidades	Média de Ponderação (A)	Média de Ponderação (B)
1	O diretor deve construir uma visão partilhada de gestão	4.47	2.18
2	O diretor deve obter e utilizar dados para identificar os objetivos específicos a partilhar	4.35	2.18
3	O diretor deve implementar de forma colaborativa uma visão partilhada de gestão, bem como um plano estratégico que inspire e motive os alunos, o staff e os outros membros da comunidade escolar	4.53	2.14
4	O diretor deve trabalhar a sua visão e os seus objetivos definidos com o staff e com os outros membros da comunidade escolar	4.43	2.14
5	O diretor deve zelar para que a sua visão partilhada de gestão expresse os principais valores educacionais, os propósitos morais, atendendo aos valores e às crenças dos membros da comunidade escolar	4.33	2.20
6	O diretor deve criar elevadas expectativas de desempenho, avaliar a eficácia e promover a aprendizagem organizacional	4.16	2.10
7	O diretor deve comunicar à comunidade escolar a sua visão partilhada de gestão e os seus objetivos definidos.	3.88	2.08
8	O diretor deve criar e implementar planos para alcançar os objetivos	4.35	2.08
9	O diretor deve monitorizar o progresso e rever os planos, sempre que necessário	4.37	2.10
10	O diretor deve avaliar, analisar, antecipar tendências emergentes e iniciativas com o objetivo de adaptar as estratégias de liderança.	4.49	2.06

De seguida apresenta-se o gráfico 29, representativo das médias de ponderação para cada uma das situações descritas.



Da observação direta da tabela e sobretudo do gráfico, verificamos que para todos os atributos apresentados aos Docentes, foram considerados *importantes ou muito importantes*, às práticas de um Diretor de escola, (uma vez que os valores da média de ponderação se situam acima de 4.00) e que relativamente aos mesmos atributos, os seus Diretores apenas *às vezes* demonstram-nos nas suas práticas diárias (dado que os valores da média de ponderação se situam no valor 2,00).

Porém, há um dos atributos de liderança, “ o diretor deve comunicar à comunidade escolar a sua visão partilhada de gestão e os seus objetivos definidos” que os Docentes consideraram relativamente fundamental ao papel do Diretor de hoje, mas que apenas às vezes os seus Diretores têm em linha de conta nas suas atitudes.

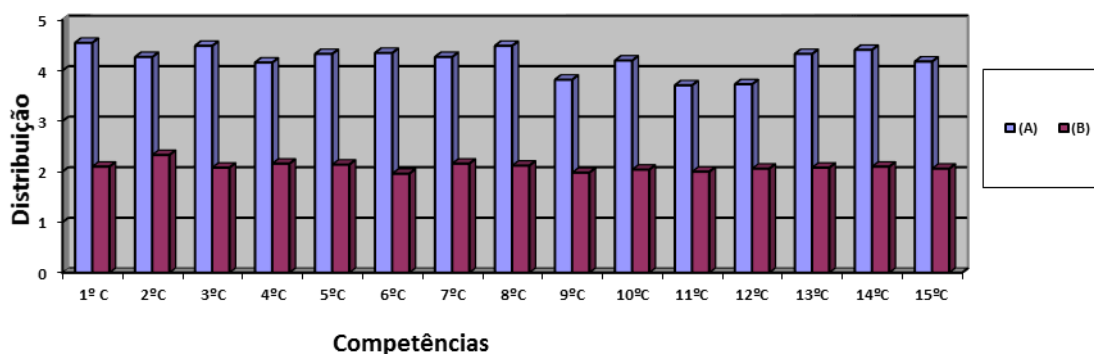
3.9.2. PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

Para a dimensão, *processo de ensino aprendizagem*, elaborou-se a tabela 75, onde constam as médias de ponderação (coluna A e coluna B) relativas às opções dos Docentes, no que diz respeito, aos atributos de liderança essenciais às práticas diárias de um Diretor de escola, e aos atributos de liderança que consideram como sendo aqueles que os seus Diretores revelam no seu dia-a-dia. De seguida apresenta-se o gráfico 30, representativo das médias de ponderação para cada uma das situações apresentadas.

Tabela 75 - PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
(VALORES DE PONDERAÇÃO)

	Competências/habilidades	Média de Ponderação (A)	Média de Ponderação (B)
1	O diretor deve responsabilizar-se, em primeiro lugar, por aumentar a qualidade do ensino e da aprendizagem, bem como o desempenho dos alunos.	4.55	2.10
2	O diretor deve definir expectativa, implementar a monitorização, e a avaliação da eficácia dos resultados escolares.	4.27	2.33
3	O diretor deve desenvolver uma cultura de aprendizagem bem-sucedida que permita aos alunos serem mais eficazes, entusiásticos, aprendentes, e envolvidos com aprendizagem ao longo da vida.	4.49	2.08
4	O diretor deve adequar o staff da direção ao programa institucional.	4.16	2.16
5	O diretor deve providenciar apoio institucional, sempre que necessário.	4.33	2.14
6	O diretor deve monitorizar o processo de aprendizagem dos alunos e da melhoria da escola.	4.35	1.96
7	O diretor deve evitar a perturbação do trabalho do staff.	4.27	2.16
8	O diretor deve manter uma cultura de colaboração, confiança, aprendizagem, e elevadas expectativas.	4.49	2.12
9	O diretor deve poder criar um programa curricular abrangente, rigoroso, e coerente.	3.82	1.98
10	O diretor deve criar um ambiente de aprendizagem personalizado e motivador.	4.20	2.04
11	O diretor deve supervisionar a instrução.	3.71	2.00
12	O diretor deve desenvolver a avaliação e sistemas de prestação de contas para supervisionar o progresso dos alunos.	3.73	2.06
13	O diretor deve maximizar o tempo despendido para uma instrução de qualidade.	4.33	2.08
14	O diretor deve promover o uso mais eficaz de tecnologia para apoiar o ensino e aprendizagem.	4.41	2.10
15	O diretor deve monitorizar e avaliar o impacto do programa instrucional.	4.18	2.06

Gráfico 30 - PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM



Da análise da tabela e do gráfico, averiguamos que para todos os atributos apresentados aos Docentes, foram considerados *importantes ou muito importantes*, às práticas de um Diretor de escola, (uma vez que os valores da média de ponderação se situam acima de 3.50) e que relativamente aos mesmos atributos, os seus Diretores apenas *às vezes* demonstram-nos nas suas práticas diárias (dado que os valores da média de ponderação se situam sensivelmente no valor 2,00).

3.9.3. RELAÇÕES INTERPESSOAIS E DESENVOLVIMENTO

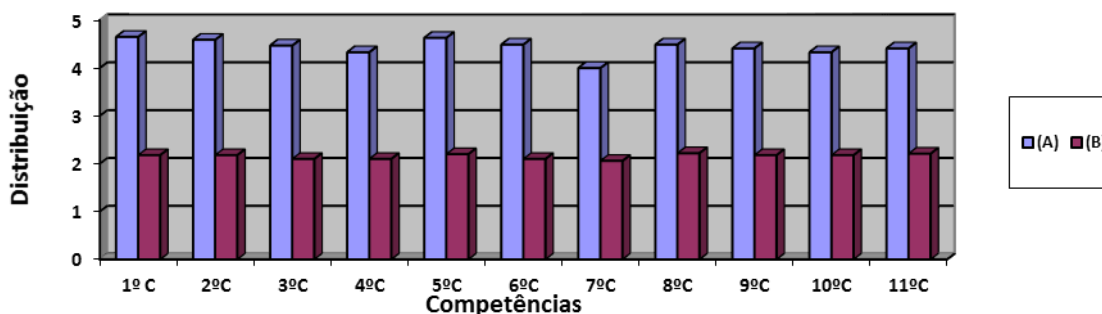
Para a dimensão, *relações interpessoais e desenvolvimento*, elaborou-se o quadro 76, onde se encontram as médias de ponderação (coluna A e coluna B) relativas às opções dos Docentes, no que diz respeito, aos atributos de liderança essenciais às práticas diárias de um Diretor de escola, e aos atributos de liderança que consideram como sendo aqueles que os seus Diretores demonstram no seu quotidiano escolar. Seguidamente, apresenta-se o gráfico 31, representativo das médias de ponderação para cada uma das situações apresentadas.

Tabela 76 - RELAÇÕES INTERPESSOAIS E DESENVOLVIMENTO

(VALORES DE PONDERAÇÃO)

	Competências/habilidades	Média de Ponderação (A)	Média de Ponderação (B)
1	O diretor deve dar importância às relações pessoais e à eficácia da comunicação no exercício de liderança	4.65	2.18
2	O diretor deve construir uma comunidade de aprendizagem profissional que permita aos outros serem bem-sucedidos	4.59	2.18
3	O diretor deve apoiar o staff para alcançar padrões elevados através da gestão do desempenho numa prática eficaz e continua.	4.47	2.10
4	O diretor deve munir o seu staff de competências para lidar com a complexidade das ações de liderança	4.33	2.10
5	O diretor deve estimular o apoio e demonstrar consideração por cada membro do staff	4.63	2.20
6	O diretor deve estimular o crescimento das capacidades profissionais do staff	4.49	2.10
7	O diretor deve modelar os valores e as práticas escolares	4.00	2.06
8	O diretor deve construir relações de confiança com, e entre o staff, alunos e pais	4.49	2.22
9	O diretor deve construir culturas de colaboração	4.41	2.18
10	O diretor deve desenvolver a capacidade instrucional e de liderança do staff	4.33	2.18
11	O diretor deve promover o aperfeiçoamento contínuo e sustentável do seu staff	4.41	2.21

Gráfico 31-RELAÇÕES INTERPESSOAIS E DESENVOLVIMENTO



Atendendo aos dados registados na tabela e no gráfico, podemos afirmar que praticamente todos os atributos apresentados aos Docentes, foram considerados *importantes ou muito importantes*, às práticas de um Diretor de escola, (uma vez que os valores da média de ponderação se situam acima de 4,00) e que relativamente aos mesmos atributos, os seus Diretores apenas *às vezes* demonstram-nos nas suas práticas diárias (dado que os valores da média de ponderação se situam no valor 2,00).

Porém, há um dos atributos de liderança, “o diretor deve modelar os valores e as práticas escolares” que os professores consideraram relativamente fundamental ao papel do Diretor de hoje, mas que apenas *às vezes* os seus Diretores têm em consideração nas suas atitudes.

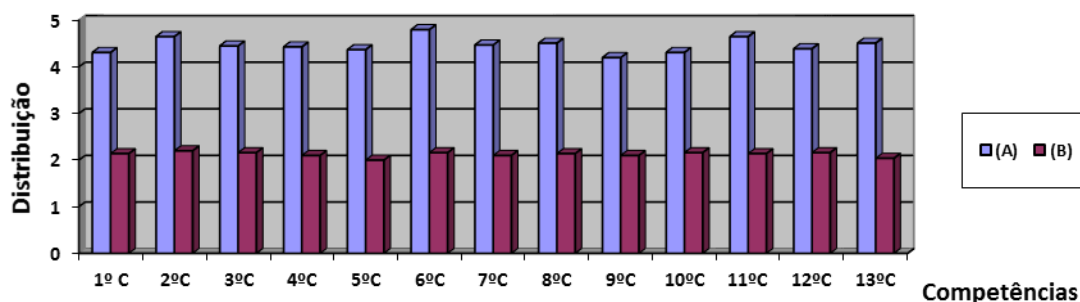
3.9.4. ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DE RECURSOS

Quanto à dimensão, *organização e gestão de recursos*, elaborou-se o quadro 77, onde se registaram as médias de ponderação (coluna A e coluna B) relativas às opções dos Docentes, no que diz respeito, aos atributos de liderança essenciais às práticas diárias de um Diretor de escola, e aos atributos de liderança que consideram como sendo aqueles que os seus Diretores demonstram no seio escolar. Posteriormente, apresenta-se o gráfico 32, representativo das médias de ponderação para cada uma das situações em estudo.

Tabela 77 - ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DE RECURSOS
 (VALORES DE PONDERAÇÃO)

	Competências/habilidades	Média de Ponderação (A)	Média de Ponderação (B)
1	O diretor deve providenciar organização e uma gestão eficaz de modo a melhorar as estruturas e funções com base na autoavaliação rigorosa	4.31	2.14
2	O diretor deve assegurar que a escola, as pessoas e os recursos sejam geridos para garantir um ambiente da aprendizagem e seguro	4.65	2.20
3	O diretor deve reavaliar os papéis e responsabilidades das pessoas para incrementar o empenho total, garantindo o uso racional dos recursos	4.45	2.16
4	O diretor deve construir organizações bem-sucedidas através de colaboração efetiva	4.43	2.10
5	O diretor deve alocar recursos para apoio das escolas	4.37	2.00
6	O diretor deve manter um clima de trabalho seguro e saudável	4.80	2.16
7	O diretor deve implementar uma liderança distribuída	4.47	2.10
8	O diretor deve estruturar a organização para facilitar a colaboração	4.51	2.14
9	O diretor deve monitorizar e avaliar a gestão e os sistemas operacionais	4.20	2.10
10	O diretor deve obter, alocar, alinhar e utilizar eficientemente recursos humanos, fiscais e tecnológicos	4.31	2.16
11	O diretor deve promover e proteger o bem-estar e segurança dos alunos e do staff	4.65	2.14
12	O diretor deve desenvolver a liderança distribuída	4.39	2.16
13	O diretor deve garantir que o professor e o tempo organizacional estão dirigidos para a qualidade instrucional e aprendizagem dos alunos	4.51	2.04

Gráfico 32 -ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DE RECURSOS



Considerando os dados registados na tabela e no gráfico, podemos assegurar que todos os atributos apresentados aos Docentes foram considerados *importantes ou muito importantes*, relativamente às práticas de um Diretor escolar, (uma vez que os valores da média de ponderação se situam acima de 4,00) e que comparativamente aos mesmos atributos, os seus Diretores apenas *às vezes* os demonstram, nas suas práticas diárias (dado que os valores da média de ponderação se situam no valor 2,00).

3.9.5. PRESTAÇÃO DE CONTAS E RESPONSABILIZAÇÃO

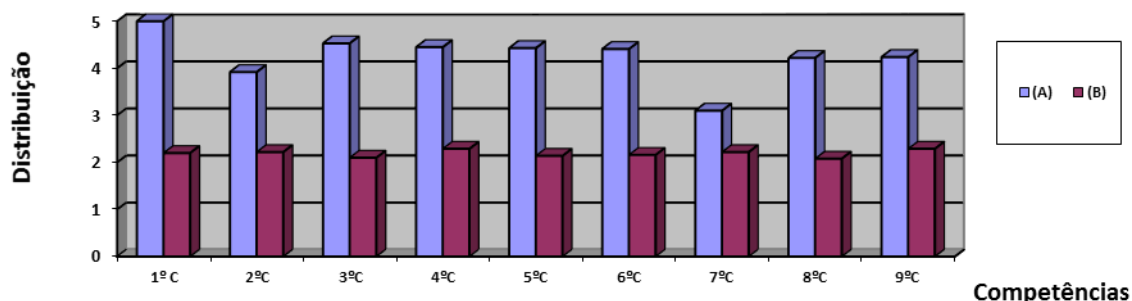
No que diz respeito à dimensão, *prestação de contas e responsabilização*, elaborou-se o quadro 78, onde se registaram as médias de ponderação (coluna A e coluna B) relativas às opções dos Docentes, no que diz respeito, aos atributos de liderança essenciais às práticas diárias de um Diretor de escola, e aos atributos de liderança que consideram como sendo aqueles que os seus Diretores revelam no seio escolar. Segue-se, o gráfico 33, representativo das médias de ponderação para cada uma das situações em estudo.

Tabela 78 - PRESTAÇÃO DE CONTAS E RESPONSABILIZAÇÃO

(VALORES DE PONDERAÇÃO)

	Competências/habilidades	Média de Ponderação (A)	Média de Ponderação (B)
1	O diretor deve responsabilizar-se por toda a comunidade escolar, com base nos valores principais de liderança	5.00	2.20
2	O diretor deve prestar contas a vários grupos, especialmente, alunos, pais, governantes e autoridades locais	3.92	2.22
3	O diretor deve assegurar que os alunos apreciem e beneficiem de educação de elevada qualidade, promovendo a responsabilidade coletiva dentro da comunidade escolar e contribuir para um serviço educativo mais abrangente	4.53	2.10
4	O diretor deve prestar contas, legal e contratualmente, ao órgão de direção da escola	4.45	2.29
5	O diretor deve assegurar um sistema de responsabilização pelo sucesso académico e social de todos os alunos	4.43	2.14
6	O diretor deve modelar princípios de autoconsciência, prática reflexiva, transparência e comportamento ético	4.41	2.16
7	O diretor deve proteger os valores de democracia, equidade, e diversidade	3.10	2.22
8	O diretor deve considerar e avaliar as potenciais consequências morais e legais da tomada de decisão	4.22	2.08
9	O diretor deve promover a justiça social e garantir que as necessidades dos alunos guiem todos os aspetos da educação escolar	4.24	2.29

Gráfico 33 -PRESTAÇÃO DE CONTAS E RESPONSABILIZAÇÃO



Considerando os dados registados na tabela e no gráfico 33, podemos assegurar que os atributos 1, 3, 4, 5, 6, 8 e 9 apresentados aos Docentes foram considerados *importantes ou muito importantes*, relativamente às práticas de um Diretor escolar, (uma vez que os valores da média de ponderação se situam acima de 4.00) e que comparativamente aos mesmos atributos, os seus Diretores apenas *às vezes* os demonstram, nas suas práticas diárias (dado que os valores da média de ponderação se situam no valor 2,00).

Contudo, para os restantes atributos, “o diretor deve prestar contas a vários grupos, especialmente, alunos, pais, governantes e autoridades locais” (nº2) e “o diretor deve proteger os valores de democracia, equidade, e diversidade” (nº7), os Docentes consideram *relativamente importantes* face ao papel do Diretor atualmente, apesar de somente *às vezes*, os seus Diretores terem em atenção nas suas tarefas diárias.

3.9.6. RELAÇÕES COM A COMUNIDADE E CONTEXTOS

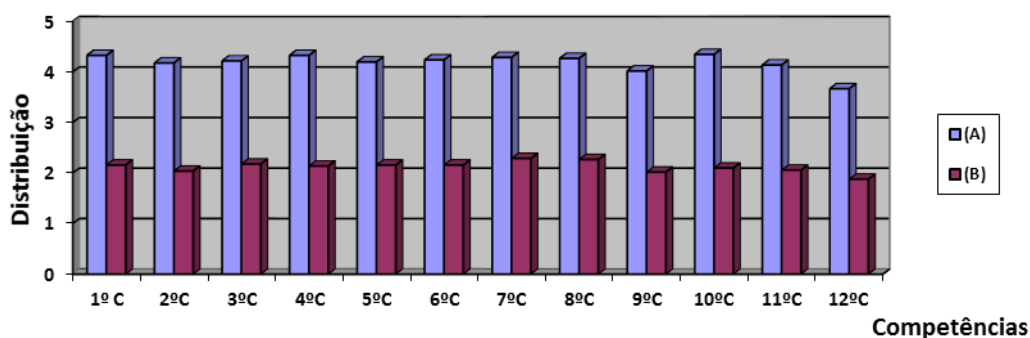
No que concerne à dimensão, *relações com a comunidade e contextos*, elaborou-se o quadro 79, onde se assentaram as médias de ponderação (coluna A e coluna B) relativas às opções dos Docentes, no que diz respeito, aos atributos de liderança essenciais às práticas diárias de um Diretor de escola, e aos atributos de liderança que consideram como sendo aqueles que os seus Diretores revelam no seio escolar. Segue-se, o gráfico 34, representativo das médias de ponderação para cada uma das situações em análise.

Tabela 79 -RELAÇÕES COM A COMUNIDADE E CONTEXTOS

(VALORES DE PONDERAÇÃO)

	Competências/habilidades	Média de Ponderação (A)	Média de Ponderação (B)
1	O diretor deve comprometer-se com a comunidade interna e externa para garantir equidade no usufruto dos direitos de todos	4.33	2.16
2	O diretor deve colaborar com outras escolas para partilhar conhecimentos e obter benefícios.	4.18	2.04
3	O diretor deve trabalhar de forma colaborativa com os pais e com outras instituições para garantir o bem-estar de todas as crianças, de acordo com um plano estratégico e operacional	4.22	2.18
4	O diretor deve partilhar responsabilidades na liderança do sistema educacional global e ter consciência que a melhoria da escola e o desenvolvimento da comunidade são interdependentes	4.33	2.14
5	O diretor deve recolher e analisar dados pertinentes para o contexto educativo	4.20	2.16
6	O diretor deve promover o conhecimento, a valorização e uso de recursos culturais, sociais, e intelectuais diversificados da comunidade	4.24	2.16
7	O diretor deve construir e manter relações produtivas com os parceiros da comunidade	4.29	2.29
8	O diretor deve defender as crianças e as famílias	4.27	2.27
9	O diretor deve influenciar as decisões locais, distritais, estatais e nacionais que afetam a aprendizagem dos alunos	4.02	2.02
10	O diretor deve colocar a escola em contacto com o ambiente envolvente	4.35	2.10
11	O diretor deve instituir relações com as outras escolas, os outros diretores escolares e comunidade local	4.14	2.06
12	O diretor deve estabelecer relações de trabalho produtivas com os representantes dos sindicatos dos professores	3.67	1.88

Gráfico 34 -RELAÇÕES COM A COMUNIDADE E CONTEXTOS



Observando os dados registados na tabela e no gráfico 34, podemos garantir que todos os atributos apresentados aos Docentes foram considerados *importantes ou muito importantes*, relativamente às práticas de um Diretor escolar, (uma vez que os valores da média de ponderação se situam acima de 4.00) e que comparativamente aos mesmos atributos, os seus Diretores apenas *às vezes* os demonstram, nas suas práticas diárias (dado que os valores da média de ponderação se situam no valor 2,00).

3.10. ANÁLISE DAS DIMENSÕES DE LIDERANÇA SELECIONADOS PELOS DIRETORES E AS DIMENSOES SELECIONADOS PELOS DOCENTES

Este estudo visava também, verificar a concordância entre Diretores e Docentes no que diz respeito às dimensões que julgam essenciais ao atual papel de Diretor. Para tal, delineou-se o quadro 80, onde se registou os dados obtidos anteriormente, relativos às opções tomadas pelos Diretores (A) e pelos docentes (B), no que respeita às dimensões propostos no questionário aplicado, bem como à diferença entre eles.

Tabela 80 - DIMENSÕES - OPÇÕES DOS DIRETORES E DOCENTES

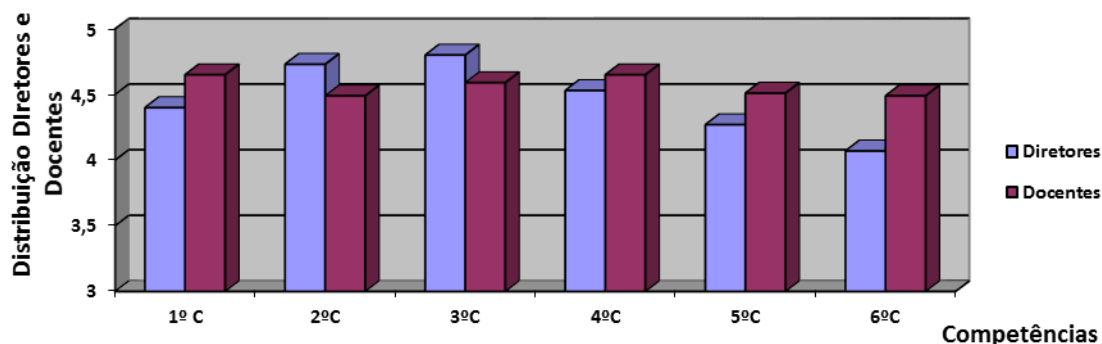
(VALORES DE PONDERAÇÃO)

DOMINIOS	DIRETORES (A) Média de Ponderação	DOCENTES (B) Média de Ponderação	Diferença A-B
Organização e gestão de recursos	4.53	4.65	- 0.12
Relações interpessoais e desenvolvimento	4.80	4.59	+ 0.21
Processo de ensino e aprendizagem	4.73	4.49	+ 0.24
Prestação de contas e responsabilização	4.27	4.51	- 0.24
Orientação estratégica, visão e missão	4.40	4.65	- 0.25
Relações com a comunidade e contextos	4.07	4.59	- 0.52

Analisando os valores de ponderação obtidos a partir das opções escolhidas pelos Diretores e Docentes, face às dimensões propostas, são muito semelhantes entre si. Desta forma, podemos depreender que todas as dimensões são igualmente relevantes para o desempenho das atuais funções do Diretor, na opinião tanto dos Docentes como dos Diretores.

Contudo, para uma melhor compreensão e interpretação dos valores de ponderação respeitantes às dimensões elaborou-se o gráfico 35.

Gráfico 35 - DIMENSÕES



Analisando o gráfico desenhado verifica-se que para as dimensões 2, 3 e 4, os dois grupos em estudo reconhecem que são as dimensões *mais importantes*. Significa, portanto que, julgam as seis dimensões como essenciais às atuais funções do Diretor, uma vez que os valores de ponderação se situam acima do valor 4.50. Os Diretores e Docentes em estudo, privilegiam as seguintes dimensões como as *mais importantes*:

- *Processo de ensino e aprendizagem;*
- *Relações interpessoais e desenvolvimento;*
- *Organização e gestão de recursos.*

Verifica-se ainda que, para as dimensões 1,4,5, e 6, os valores de ponderação obtidos para o grupo dos Docentes são mais elevados do que para o grupo de Diretores, apesar de todos estes valores de ponderação estarem acima do valor 4.00. Portanto, deduzimos que apesar dos dois grupos em estudo julgarem as dimensões referidas como essenciais ao papel do Diretor de escola, os Docentes atribuem uma maior relevância do que os Diretores.

3.11. CONSTRUÇÃO DE UM QUADRO DE REFERÊNCIA DE LIDERANÇA PARA O DIRETOR DE ESCOLA

Partimos para esta investigação assumindo como objetivo nuclear, identificar e apreciar as competências/habilidades que um conjunto de professores (diretores, docentes, professores coordenadores) julga essencial dentro de cada dimensão do quadro de referência de liderança proposto para o Diretor escolar, e construir um quadro de referência de liderança adaptado ao contexto português.

Nesta perspetiva, e tendo por base os resultados obtidos a partir das opções tomadas, pelos inquiridos em estudo, face às competências/habilidades propostas para cada dimensão, foi possível elaborar a tabela que se segue, a tabela 81.

Para tal, suportámo-nos nas médias ponderadas constantes nas tabelas 62, 64, 66, 68, 70 e 72, e seleccionámos as competências/habilidades, dentro de cada dimensão, para as quais, Docentes e Diretores estando em sintonia, atribuíram o nível de concordância de *importante* ou *muito importante*.

Tabela 81- QUADRO DE REFERÊNCIA DE LIDERANÇA PARA O DIRETOR ESCOLAR EM PORTUGAL

ORIENTAÇÃO ESTRATÉGICA, VISÃO E MISSÃO
O diretor deve construir uma visão partilhada de gestão
O diretor deve obter e utilizar dados para identificar os objetivos específicos a partilhar
O diretor deve implementar de forma colaborativa uma visão partilhada de gestão, bem como um plano estratégico que inspire e motive os alunos, o staff e os outros membros da comunidade escolar
O diretor deve trabalhar a sua visão e os seus objetivos definidos com o staff e com os outros membros da comunidade escolar
O diretor deve zelar para que a sua visão partilhada de gestão expresse os principais valores educacionais, os propósitos morais, atendendo aos valores e às crenças dos membros da comunidade escolar
O diretor deve criar elevadas expectativas de desempenho, avaliar a eficácia e promover a aprendizagem organizacional
O diretor deve comunicar à comunidade escolar a sua visão partilhada de gestão e os seus objetivos definidos.
O diretor deve criar e implementar planos para alcançar os objetivos
O diretor deve monitorizar o progresso e rever os planos, sempre que necessário
O diretor deve avaliar, analisar, antecipar tendências emergentes e iniciativas com o objetivo de adaptar as estratégias de liderança.

Tabela 82- QUADRO DE REFERÊNCIA DE LIDERANÇA PARA O DIRETOR ESCOLAR EM PORTUGAL

PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
O diretor deve responsabilizar-se, em primeiro lugar, por aumentar a qualidade do ensino e da aprendizagem, bem como o desempenho dos alunos.
O diretor deve definir expectativa, implementar a monitorização, e a avaliação da eficácia dos resultados escolares.
O diretor deve desenvolver uma cultura de aprendizagem bem-sucedida que permita aos alunos serem mais eficazes, entusiásticos, aprendentes, e envolvidos com aprendizagem ao longo da vida.
O diretor deve adequar o staff da direção ao programa institucional.
O diretor deve providenciar apoio institucional, sempre que necessário.
O diretor deve monitorizar o processo de aprendizagem dos alunos e da melhoria da escola.
O diretor deve evitar a perturbação do trabalho do staff.
O diretor deve manter uma cultura de colaboração, confiança, aprendizagem, e elevadas expectativas.
O diretor deve criar um ambiente de aprendizagem personalizado e motivador.
O diretor deve maximizar o tempo despendido para uma instrução de qualidade.
O diretor deve promover o uso mais eficaz de tecnologia para apoiar o ensino e aprendizagem.
O diretor deve monitorizar e avaliar o impacto do programa instrucional.

Tabela 83- QUADRO DE REFERÊNCIA DE LIDERANÇA PARA O DIRETOR ESCOLAR EM PORTUGAL

RELAÇÕES INTERPESSOAIS E DESENVOLVIMENTO
O diretor deve dar importância às relações pessoais e à eficácia da comunicação no exercício de liderança
O diretor deve construir uma comunidade de aprendizagem profissional que permita aos outros serem bem-sucedidos
O diretor deve apoiar o staff para alcançar padrões elevados através da gestão do desempenho numa prática eficaz e contínua.
O diretor deve munir o seu staff de competências para lidar com a complexidade das ações de liderança
O diretor deve estimular o apoio e demonstrar consideração por cada membro do staff
O diretor deve estimular o crescimento das capacidades profissionais do staff
O diretor deve modelar os valores e as práticas escolares
O diretor deve construir relações de confiança com, e entre o staff, alunos e pais
O diretor deve construir culturas de colaboração
O diretor deve desenvolver a capacidade instrucional e de liderança do staff
O diretor deve promover o aperfeiçoamento contínuo e sustentável do seu staff

Tabela 84- QUADRO DE REFERÊNCIA DE LIDERANÇA PARA O DIRETOR ESCOLAR EM PORTUGAL

ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DE RECURSOS
O diretor deve providenciar organização e uma gestão eficaz de modo a melhorar as estruturas e funções com base na autoavaliação rigorosa
O diretor deve assegurar que a escola, as pessoas e os recursos sejam geridos para garantir um ambiente da aprendizagem e seguro
O diretor deve reavaliar os papéis e responsabilidades das pessoas para incrementar o empenho total, garantindo o uso racional dos recursos
O diretor deve construir organizações bem-sucedidas através de colaboração efetiva
O diretor deve alocar recursos para apoio das escolas
O diretor deve manter um clima de trabalho seguro e saudável
O diretor deve implementar uma liderança distribuída
O diretor deve estruturar a organização para facilitar a colaboração
O diretor deve monitorizar e avaliar a gestão e os sistemas operacionais
O diretor deve obter, alocar, alinhar e utilizar eficientemente recursos humanos, fiscais e tecnológicos
O diretor deve promover e proteger o bem-estar e segurança dos alunos e do staff
O diretor deve desenvolver a liderança distribuída
O diretor deve garantir que o professor e o tempo organizacional estão dirigidos para a qualidade instrucional e aprendizagem dos alunos

Tabela 85- QUADRO DE REFERÊNCIA DE LIDERANÇA PARA O DIRETOR ESCOLAR EM PORTUGAL

PRESTAÇÃO DE CONTAS E RESPONSABILIZAÇÃO
O diretor deve responsabilizar-se por toda a comunidade escolar, com base nos valores principais de liderança
O diretor deve prestar contas a vários grupos, especialmente, alunos, pais, governantes e autoridades locais
O diretor deve assegurar que os alunos apreciem e beneficiem de educação de elevada qualidade, promovendo a responsabilidade coletiva dentro da comunidade escolar e contribuir para um serviço educativo mais abrangente
O diretor deve prestar contas, legal e contratualmente, ao órgão de direção da escola
O diretor deve assegurar um sistema de responsabilização pelo sucesso académico e social de todos os alunos
O diretor deve modelar princípios de autoconsciência, prática reflexiva, transparência e comportamento ético
O diretor deve considerar e avaliar as potenciais consequências morais e legais da tomada de decisão
O diretor deve promover a justiça social e garantir que as necessidades dos alunos guiem todos os aspetos da educação escolar

Tabela 86- QUADRO DE REFERÊNCIA DE LIDERANÇA PARA O DIRETOR ESCOLAR EM PORTUGAL

RELAÇÕES COM A COMUNIDADE E CONTEXTOS
O diretor deve comprometer-se com a comunidade interna e externa para garantir equidade no usufruto dos direitos de todos
O diretor deve colaborar com outras escolas para partilhar conhecimentos e obter benefícios.
O diretor deve trabalhar de forma colaborativa com os pais e com outras instituições para garantir o bem-estar de todas as crianças, de acordo com um plano estratégico e operacional
O diretor deve partilhar responsabilidades na liderança do sistema educacional global e ter consciência que a melhoria da escola e o desenvolvimento da comunidade são interdependentes
O diretor deve recolher e analisar dados pertinentes para o contexto educativo
O diretor deve promover o conhecimento, a valorização e uso de recursos culturais, sociais, e intelectuais diversificados da comunidade
O diretor deve construir e manter relações produtivas com os parceiros da comunidade
O diretor deve defender as crianças e as famílias
O diretor deve influenciar as decisões locais, distritais, estatais e nacionais que afetam a aprendizagem dos alunos
O diretor deve colocar a escola em contacto com o ambiente envolvente
O diretor deve instituir relações com as outras escolas, os outros diretores escolares e comunidade local
O diretor deve estabelecer relações de trabalho produtivas com os representantes dos sindicatos dos professores

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cientes de um interesse generalizado pela investigação no campo da liderança escolar, resultante de uma conjuntura de tendências económicas e políticas que aos poucos se tem vindo a instalar na Europa, partimos para esta investigação com o intuito de identificar as competências que um conjunto de professores(diretores e/ou elementos da direção, docentes) julga essencial à tarefa de liderança escolar, por parte do Diretor de escola, e conhecer em que medida os Diretores assumem essas competências/habilidades nas suas tarefas diárias, bem como construir um quadro de referência de competências/habilidades em contexto português. Nesta perspetiva, iniciámos a investigação, analisando as principais dimensões propostas por um conjunto de países que integram a OCDE, num estudo efetuado em 2012, nomeadamente, Inglaterra, Canadá e E.U.A., em torno dos descritores de liderança propostos por cada um desses países, o que nos permitiu concordar com a sistematização apresentada pelos autores da meta-análise comparativa, e assumir, as seguintes dimensões, como sendo os principais referenciais de liderança:

- *Orientação estratégica, visão e missão;*
- *Processo de ensino e aprendizagem;*
- *Relações interpessoais e desenvolvimento;*
- *Organização e gestão de recursos;*
- *Prestação de contas e responsabilização;*
- *Relações com a comunidade e contextos.*

Certos, porém, que não existe um único conceito de liderança (Harris, 2003), mas que a questão da melhoria da qualidade da liderança escolar constitui hoje, um dos maiores desafios da educação, iniciámos a pesquisa, averiguando a importância atribuída pelos Diretores às competências/habilidades propostas para cada uma das dimensões referidas.

No que se refere à dimensão, *orientação estratégica, visão e missão*, os Diretores em estudo julgam relevante para o desempenho das atuais funções do Diretor escolar, todas as dez competências apresentadas.

No entanto, privilegiaram as seguintes competências como sendo as *mais importantes*:

- “O diretor deve monitorizar o progresso e rever os planos, sempre que necessário”;
- “O diretor deve implementar de forma colaborativa uma visão partilhada de gestão, bem como um plano estratégico que inspire e motive os alunos, o staff e os outros membros da comunidade escolar”;

Podemos desde já inferir que os Diretores reconhecem o papel importante que o Diretor possui como impulsionador das responsabilidades de todos os elementos da escola para discutirem, elaborarem e desenvolverem a visão e projetos de melhoria da escola (González, 2003 a). Assim, os Diretores corroboram a ideia de Lima (2008), que defende a partilha das responsabilidades de liderança com todos os membros da direção da escola e o envolvimento de todos os docentes nos processos de tomada de decisão.

Para a segunda dimensão apresentada, *processo de ensino e aprendizagem*, os Diretores avaliaram todas as quinze competências como sendo relevantes para o papel do Diretor. Porém, podemos afirmar que a competência considerada mais relevante, tendo sido atribuído o nível de concordância de *muito importante* para o desempenho do cargo de Diretor, foi:

- “O diretor deve desenvolver uma cultura de aprendizagem bem-sucedida que permita aos alunos serem mais eficazes, entusiásticos, aprendentes, e envolvidos com aprendizagem ao longo da vida”.

Atendendo às opções tomadas pelos Diretores inquiridos, para esta dimensão, depreendemos que reconhecem a importância da liderança centrada na aprendizagem e, consideram que, supervisionar, avaliar o ensino, coordenar o currículo, fornecer os recursos e acompanhar o progresso dos alunos, constituem tarefas fundamentais à prática da liderança, tal como Leithwood et al. (2006) apontam nos seus estudos.

No que o concerne à dimensão, *relações interpessoais e desenvolvimento*, os Diretores apreçaram todas as onze competências/habilidades como sendo relevantes para o exercício do cargo de Diretor escolar. Contudo, os Diretores distinguiram quatro dessas competências/habilidades, como sendo as mais importantes:

- “O diretor deve estimular o apoio e demonstrar consideração por cada membro do staff”;
- “O diretor deve dar importância às relações pessoais e à eficácia da comunicação no exercício de liderança”;
- “O diretor deve apoiar o staff para alcançar padrões elevados através da gestão do desempenho numa prática eficaz e continua”;
- “O diretor deve construir culturas de colaboração”.

Relativamente a esta dimensão, *relações interpessoais e desenvolvimento*, verificámos que os Diretores admitem que é fundamental, o seu comportamento enquanto líder, estar centrado nas relações interpessoais e nas tarefas associadas a essas relações.

Na dimensão, *organização e gestão de recursos*, apresentámos doze competências aos Diretores em estudo. E neste caso, os docentes identificaram seis competências como sendo as mais importantes do leque apresentado no questionário. Estamos a falar das seguintes competências:

- “O diretor deve manter um clima de trabalho seguro e saudável”;
- “O diretor deve promover e proteger o bem-estar e segurança dos alunos e do staff”;
- “O diretor deve desenvolver a liderança distribuída”;
- “O diretor deve implementar uma liderança distribuída”;
- “O diretor deve garantir que o professor e o tempo organizacional estão dirigidos para a qualidade instrucional e aprendizagem dos alunos”;
- “O diretor deve estruturar a organização para facilitar a colaboração”;

Tal como Bannon et al. (2002) consideram a mudança e a melhoria da escola um dos desafios da liderança, sendo necessária uma distribuição da liderança, e Day et al. (2009) reconhecem que os êxitos das aprendizagens dos alunos dependem da distribuição da liderança, também podemos verificar que os Diretores inquiridos corroboram estas ideias, atendendo às competências/habilidades selecionadas.

Na opinião dos Diretores que responderam ao questionário, todas as nove competências integrantes da dimensão, *prestação de contas e responsabilização*, são igualmente relevantes para o desempenho das funções do Diretor de escola. Assim, os Diretores de escola admitem

que é essencial prestar contas com os diversos intervenientes da organização escolar, assegurar e responsabilizar-se por um sistema educativo de sucesso, defendendo os valores da democracia, equidade e diversidade.

No caso da dimensão, *relações com a comunidade e contextos*, os Diretores julgam relevantes todas as doze competências propostas, como tal, atribuíram o nível de concordância de importante. Neste contexto, e como prioridade, os Diretores salientam que “O diretor deve partilhar responsabilidades na liderança do sistema educacional global e ter consciência que a melhoria da escola e o desenvolvimento da comunidade são interdependentes”.

Numa segunda parte da investigação, pretendia-se analisar a importância atribuída pelos Diretores às dimensões que constituem o *quadro de referência de liderança* de uma série de países da OCDE. Verificámos assim, que os Diretores assumem todas as dimensões expandidas como sendo *importantes ou muito importantes* para o exercício das suas funções, enquanto líderes no seio escolar. Estes assumem que as dimensões mais relevantes, para as quais atribuíram o nível de concordância de *muito importante* são:

- *Relações interpessoais e desenvolvimento;*
- *Processo de ensino e aprendizagem;*
- *Organização e gestão de recursos.*

Relativamente às restantes dimensões -, *orientação estratégica, visão e missão, prestação de contas e responsabilização*, e *relações com a comunidade e contextos* - os Diretores atribuíram o nível de concordância de *importante*. Neste enquadramento, podemos depreender que os Diretores escolares reconhecem as dimensões ou referenciais de liderança propostos pelo conjunto de países que integram a OCDE como principais parâmetros orientadores de uma liderança escolar. Por outro lado, atendendo à preferência pela dimensão, *relações interpessoais e desenvolvimento*, podemos assegurar que os Diretores têm consciência da importância que tem as relações pessoais, e a comunicação eficaz na liderança devendo, para tanto, construir uma comunidade de aprendizagem profissional que permita aos outros serem bem-sucedidos, bem como, apoiar todo o staff para alcançar padrões elevados através da gestão do desempenho e da prática eficaz e contínua de desenvolvimento profissional. Em segundo plano, a dimensão, *processo de ensino e aprendizagem*, o que pressupõe que os Diretores têm consciência que cabe ao Diretor, enquanto líder da instituição, responsabilizar-se pela melhoria dos resultados académicos dos alunos. Deverá o mesmo ser capaz de definir expectativas, implementar a monitorização e a avaliação da eficácia dos resultados dos

alunos. Em terceira opção, encontra-se a dimensão, *organização e gestão de recursos*, a qual pressupõe que os Diretores em estudo reconheçam a necessidade que, efetivamente reconheceram de o Diretor comprometer-se com a comunidade interna e externa para garantir equidade no usufruto dos direitos de todos, colaborar com as outras escolas para partilhar conhecimentos e colher benefícios, trabalhando de forma colaborativa com todos os intervenientes no processo educativo. No que diz respeito à dimensão, *orientação estratégica, visão e missão*, os Diretores admitem que atualmente é fundamental, ao cargo de Diretor, construir e comunicar uma visão partilhada, bem como, criar e partilhar objetivos específicos. Já no que se refere à dimensão, *prestação de contas e responsabilização*, os Diretores consideram essencial ao papel de Diretor, a capacidade para gerir a escola, as pessoas, de forma a garantir um ambiente de aprendizagem eficaz e seguro, passando pela reavaliação de papéis e responsabilidades. Por fim, os Diretores atribuíram à dimensão, *relações com a comunidade e contextos* menos relevância, apesar do nível de concordância ser *importante*. Assim, os Diretores reconhecem que o líder deve responsabilizar-se por toda a comunidade escolar com base nos valores principais de liderança.

Numa terceira parte da investigação, averiguou-se em que medida os Diretores em estudo são coerentes entre as competências/habilidades propostas para cada dimensão, e por eles avaliadas através do nível de concordância, desde *nada importante a muito importante*, e as dimensões, igualmente avaliadas segundo uma mesma escala qualitativa, apresentadas na última parte do questionário. Desta forma, foi possível verificar que existe uma maior coerência por parte dos Diretores em estudo, no que se refere à seguinte dimensão, *relações interpessoais e desenvolvimento*, seguida da *prestação de contas e responsabilização*, e por último, *relações com a comunidade e contextos*.

Verificou-se ainda, uma discrepância mais acentuada para as dimensões *processo de ensino e aprendizagem*, seguida da *organização estratégica, visão e missão*, e por último, *orientação e gestão de recursos*.

Confirmamos, assim, que de uma forma global, os Diretores reconhecem as dimensões propostas como sendo as dimensões estruturantes do quadro de referência de liderança no contexto português.

Seguindo a mesma linha de investigação, partimos para a importância que o segundo grupo em estudo, o grupo dos Docentes, atribui às competências integrantes de cada um dos

referenciais de liderança propostos por um conjunto de países que integram a OCDE, nomeadamente, a Inglaterra, o Canadá e os E.U.A.

Para a dimensão, *orientação estratégica, visão e missão*, os Docentes inquiridos consideram praticamente todas as competências/habilidades apresentadas como *importantes* para o atual papel do Diretor escolar. Contudo, referem a competência: “o diretor deve implementar de forma colaborativa uma visão partilhada de gestão, bem como um plano estratégico que inspire e motive os alunos, o staff e os outros membros da comunidade escolar”, como sendo *muito importante*. As competências propostas na dimensão, *processo de ensino e aprendizagem*, foram identificadas pelos Docentes em estudo como *importantes*, para o cargo de Diretor, no entanto, salientamos a competência/habilidade, “o diretor deve responsabilizar-se, em primeiro lugar, por aumentar a qualidade do ensino e da aprendizagem, bem como o desempenho dos alunos”, para a qual os docentes atribuíram o nível de concordância de *muito importante*. Quanto às competências constantes na dimensão, *relações interpessoais e desenvolvimento*, os Docentes identificaram cinco delas como sendo *muito importante*, e as restantes como sendo *importante* para as atuais funções de um líder escolar. Trata-se, portanto, das seguintes competências/habilidades apontadas como as mais relevantes:

- “O diretor deve dar importância às relações pessoais e à eficácia da comunicação no exercício de liderança”;
- “O diretor deve estimular o apoio e demonstrar consideração por cada membro do staff”;
- “O diretor deve construir uma comunidade de aprendizagem profissional que permita aos outros serem bem-sucedidos”;
- “O diretor deve estimular o crescimento das capacidades profissionais do staff”;
- “O diretor deve construir relações de confiança com, e entre o staff, alunos e pais”.

Em relação à dimensão, *organização e gestão de recursos*, os Docentes reconhecem todos os seus atributos propostos como sendo importantes, exceto a competência/habilidade, “O diretor deve implementar de forma colaborativa uma visão partilhada de gestão, bem como um plano estratégico que inspire e motive os alunos, o staff e os outros membros da comunidade escolar”, como sendo *muito importante* para o exercício de funções do Diretor de escola.

Para a dimensão, *prestação de contas e responsabilização*, os Docentes inquiridos identificaram duas competências/habilidades, como sendo *muito importantes*.

Citemos essas competências:

- “O diretor deve responsabilizar-se por toda a comunidade escolar, com base nos valores principais de liderança”;
- “O diretor deve assegurar que os alunos apreciem e beneficiem de educação de elevada qualidade, promovendo a responsabilidade coletiva dentro da comunidade escolar e contribuir para um serviço educativo mais abrangente”.

No entanto, a competência, “o diretor deve proteger os valores de democracia, equidade, e diversidade”, os Docentes identificaram como sendo *relativamente importante*, e as restantes competências/habilidades atribuíram o nível de concordância de *importante*. Relativamente à dimensão, *relações com a comunidade e contextos*, os Docentes privilegiaram todos os seus atributos apresentados no questionário como *importantes* para as atuais funções do Diretor de escola.

Outro dos objetivos específicos que este estudo pretende averiguar é a importância atribuída pelos Docentes a cada dimensão proposta, com base nos parâmetros de desempenho que constituem os quadros de referência de liderança, de Inglaterra, Canadá e E.U.A. Os Docentes assumem todos os domínios/dimensões como *muito importantes* para o desempenho profissional do Diretor, mas considerando como domínio *mais importante*, a *orientação estratégica, visão e missão*, seguido da *organização e gestão de recursos, relações interpessoais e desenvolvimento, relações com a comunidade e contextos, prestação de contas e responsabilização e processo de ensino e aprendizagem*.

De seguida, averiguou-se em que medida os docentes são coerentes entre as dimensões que identificaram como essenciais ao papel de Diretor e as competências associadas a cada uma das dimensões propostas. Verificámos, assim, que existe maior coerência por parte dos Docentes em estudo, no que diz respeito à dimensão, *organização e gestão de recursos*, seguida da *prestação de contas e responsabilização*. Porém, a dimensão, *relações interpessoais e desenvolvimento*, é aquela onde os Docentes são menos coerentes.

Neste enquadramento, podemos desde já depreender que os Docentes e Diretores reconhecem as dimensões ou referenciais de liderança propostos pelo conjunto de países que integram a OCDE (Inglaterra, Canadá e EUA) como principais parâmetros orientadores de uma liderança escolar.

Analisar de que forma os Diretores têm em linha de conta os atributos dos domínios de liderança, nas suas práticas diárias, na perspetiva dos Docentes que vivenciam essas práticas,

constituía mais um dos objetivos específicos delineados para esta investigação. Neste sentido, depois do tratamento dos dados obtidos a partir do questionário aplicado aos Docentes, verificámos que, para todos os atributos propostos em cada dimensão ou domínio, a maioria dos Diretores somente *às vezes* assumem essas competências/habilidades no seu dia-a-dia, enquanto líderes de uma instituição escolar. Abordemos então, a questão da coerência entre a aceitação meramente teórica e prática, relativa aos atributos que os Docentes identificaram como sendo essenciais ao cargo de Diretor, e aos atributos que os Docentes identificaram como fazendo parte, ou não, das práticas dos seus Diretores. Com base nos resultados obtidos e sujeitos a tratamento estatístico, reconhecemos que de um modo global, os Docentes reconhecem como *importantes ou muito importantes* os atributos propostos para cada dimensão, e os mesmos admitem que apenas *às vezes* os seus Diretores assumem esses atributos nas suas práticas diárias. Contudo, para as competências/habilidades, “o diretor deve prestar contas a vários grupos, especialmente, alunos, pais, governantes e autoridades locais” e “o diretor deve proteger os valores de democracia, equidade, e diversidade”, propostas na dimensão, *prestação de contas e responsabilização*, os Docentes em estudo são mais coerentes, uma vez que, considera-as *relativamente importantes* face ao papel do Diretor atualmente, e reconhecem que só *às vezes*, os seus Diretores têm em atenção nas suas tarefas diárias. Neste campo, e na perspetiva dos Docentes que vivenciam as práticas diárias dos seus Diretores, podemos afirmar que, 4.8% dos Diretores *nunca* cumprem com as competências respeitantes às dimensões propostas, e que somente 18.2% dos Diretores *sempre* têm em atenção nas suas tarefas, as competências propostas.

Efetuando uma análise global, aos atributos propostos para cada uma das dimensões apresentadas aos Diretores e Docentes, foi possível identificar as competências para as quais os dois grupos em estudo estavam em sintonia. Confirmamos que, os Diretores e os Docentes valorizam de igual modo os atributos da dimensão, *orientação estratégica, visão e missão*. Assim, os grupos em estudo reconhecem a necessidade de o Diretor construir uma visão partilhada de gestão, de zelar para que essa visão expresse os principais valores educacionais, os propósitos morais, atendendo aos valores e às crenças dos membros da comunidade escolar. Evidenciam de igual modo a necessidade do Diretor para monitorizar o progresso e rever os planos, sempre que necessário, ao mesmo tempo que, deve avaliar, analisar, antecipar tendências emergentes e iniciativas com o objetivo de adaptar as estratégias de liderança. Os Diretores e Docentes referem ainda que o diretor deve criar elevadas expectativas de

desempenho, avaliar a eficácia e promover a aprendizagem organizacional, bem como, deve comunicar à comunidade escolar a sua visão partilhada de gestão e os seus objetivos definidos. Quanto à dimensão, *processo de ensino e aprendizagem*, os Diretores e os Docentes não valorizam de igual modo todas as competências/habilidades apresentadas. No entanto, podemos afirmar que os Diretores e os Docentes reconhecem que o diretor deve responsabilizar-se, em primeiro lugar, por aumentar a qualidade do ensino e da aprendizagem, bem como o desempenho dos alunos. Compete ainda ao diretor definir expectativas, implementar a monitorização, a avaliação da eficácia dos resultados escolares, desenvolver uma cultura de aprendizagem bem-sucedida que permita aos alunos serem mais eficazes, entusiásticos, aprendentes, e envolvidos com aprendizagem ao longo da vida. O Diretor deve, de igual forma, adequar o staff da direção ao programa institucional, providenciar apoio institucional -, sempre que necessário - monitorizar o processo de aprendizagem dos alunos e da melhoria da escola, evitar a perturbação do trabalho do staff, manter uma cultura de colaboração, confiança, aprendizagem, e elevadas expectativas. Os grupos em estudo assumem ainda que o diretor deve criar um ambiente de aprendizagem personalizado e motivador, desenvolver a avaliação e sistemas de prestação de contas para supervisionar o progresso dos alunos, maximizar o tempo despendido para uma instrução de qualidade, promover o uso mais eficaz de tecnologia para apoiar o ensino e aprendizagem, monitorizar e avaliar o impacto do programa instrucional. Todavia, os dois grupos em estudo não estão de acordo quanto às competências/habilidades: “o diretor deve poder criar um programa curricular abrangente, rigoroso e coerente”; “o diretor deve supervisionar a instrução, e o diretor deve desenvolver a avaliação e sistemas de prestação de contas para supervisionar o progresso dos alunos”. No que diz respeito à dimensão, *relações interpessoais e desenvolvimento*, confirmamos a valorização de igual modo para os atributos propostos. Os Diretores e Docentes admitem que o Diretor deve dar importância às relações pessoais e à eficácia da comunicação no exercício de liderança, construir uma comunidade de aprendizagem profissional que permita aos outros serem bem-sucedidos, apoiar o staff para alcançar padrões elevados através da gestão do desempenho numa prática eficaz e contínua, tal como, munir o seu staff de competências para lidar com a complexidade das ações de liderança. Apontam ainda, a necessidade de o Diretor estimular o apoio e demonstrar consideração por cada membro do staff, estimular o crescimento das capacidades profissionais do staff, modelar os valores e as práticas escolares, construir relações de

confiança com, e entre o staff, alunos e pais. Referem também que, cabe ao diretor construir culturas de colaboração, desenvolver a capacidade instrucional de liderança do staff, e promover o aperfeiçoamento contínuo e sustentável do seu staff. Os Diretores e Docentes revelaram uma consonância em relação às competências/habilidades apresentadas para a dimensão, *organização e gestão de recursos*. Assim, estes dois grupos valorizam praticamente, de igual modo, os atributos pertencentes à *organização e gestão de recursos*. Segundo os inquiridos, a figura do diretor deve providenciar a organização e uma gestão eficaz de modo a melhorar as estruturas e funções com base na autoavaliação rigorosa, assegurar que a escola, as pessoas e os recursos sejam geridos para garantir um ambiente da aprendizagem e seguro, reavaliar os papéis e responsabilidades das pessoas para incrementar o empenho total, garantindo o uso racional dos recursos, e construir organizações bem-sucedidas através de colaboração efetiva. Apontam ainda, para a necessidade de o Diretor alocar recursos para apoio das escolas, manter um clima de trabalho seguro e saudável, implementar uma liderança distribuída, estruturar a organização para facilitar a colaboração, monitorizar e avaliar a gestão e os sistemas operacionais, obter, alocar, alinhar e utilizar eficientemente recursos humanos, fiscais e tecnológicos. Os Diretores e Docentes julgam igualmente necessário, promover e proteger o bem-estar e segurança dos alunos e do staff, desenvolver a liderança distribuída, garantir que o professor e o tempo organizacional estão dirigidos para a qualidade instrucional e aprendizagem dos alunos. Os Diretores e Docentes de hoje, julgam os atributos da dimensão, *prestação de contas e responsabilização*, como sendo, na sua maioria, fundamentais ao desempenho do atual papel de Diretor enquanto líder da instituição escolar. Podemos garantir que, segundo os Diretores e os Docentes em estudo, cabe ao Diretor responsabilizar-se por toda a comunidade escolar, com base nos valores principais de liderança, prestar contas a vários grupos, especialmente, alunos, pais, governantes e autoridades locais, assegurar que os alunos apreciem e beneficiem de educação de elevada qualidade, promovendo a responsabilidade coletiva dentro da comunidade escolar e contribuir para um serviço educativo mais abrangente. Referem ainda que, é da responsabilidade do diretor prestar contas, legal e contratualmente, ao órgão de direção da escola, assegurar um sistema de responsabilização pelo sucesso académico e social de todos os alunos, modelar princípios de autoconsciência, prática reflexiva, transparência e comportamento ético, e proteger os valores de democracia, equidade, e diversidade. Porém, Diretores e Docentes não estão de acordo quanto à necessidade de o diretor considerar e

avaliar as potenciais consequências morais e legais da tomada de decisão. Para as competências/habilidades relacionadas com a dimensão, *relações com a comunidade e contextos*, verificámos que Diretores e Docentes as julgam igualmente relevantes para as funções exercidas hoje em dia, pelo Diretor escolar. Nesta perspetiva, os dois grupos em estudo mencionam que é indispensável o Diretor comprometer-se com a comunidade interna e externa para garantir equidade no usufruto dos direitos de todos, colaborar com outras escolas para partilhar conhecimentos e obter benefícios, assim como, trabalhar de forma colaborativa com os pais e com outras instituições para garantir o bem-estar de todas as crianças, de acordo com um plano estratégico e operacional. O Diretor deve partilhar responsabilidades na liderança do sistema educacional global e ter consciência que a melhoria da escola e o desenvolvimento da comunidade são interdependentes, recolher e analisar dados pertinentes para o contexto educativo, e promover o conhecimento, a valorização e uso de recursos culturais, sociais, e intelectuais diversificados da comunidade. Nesta dimensão, Diretores e Docentes reconhecem a necessidade do diretor construir e manter relações produtivas com os parceiros da comunidade, defender as crianças e as famílias, influenciar as decisões locais, distritais, estatais e nacionais que afetam a aprendizagem dos alunos, e colocar a escola em contacto com o ambiente envolvente. E por fim, referem ainda que o diretor deve instituir relações com as outras escolas, os outros diretores escolares e comunidade local, e estabelecer relações de trabalho produtivas com os representantes dos sindicatos dos professores.

Terminando, assim, a apresentação das respostas aos objetivos específicos que nos propusemos, perante o desafio que constituiu esta investigação, podemos retirar algumas conclusões globais.

Hoje em dia, os Docentes (incluindo os que exercem cargos de direção) têm consciência que o Diretor não é só confrontado com uma panóplia de responsabilidades criadas pelo complexo de políticas educativas, as quais devem implementar, como também é o «rosto» do primeiro responsável da escola. Confrontados constantemente com novas tarefas, face à transferência de poderes e funções que têm vindo a ocorrer, os Docentes reconhecem a importância do atual papel do Diretor escolar, enquanto líder de uma organização, no sentido que deve assegurar uma liderança de qualidade. Estes têm a noção que é fundamental implementar de forma colaborativa uma visão partilhada de gestão, bem como delinear um plano estratégico que inspire e motive os alunos, o seu staff e os restantes membros da comunidade escolar.

De acordo com Leithwood e seus colaboradores (Leithwood et al., 2004; Leithwood et al., 2006; Leithwood & Jantzi, 2005; Leithwood & Riehl, 2005), uma liderança de sucesso assenta não só, mas também, na construção de uma visão partilhada, na fomentação de objetivos de grupo, com rumo a uma meta comum. Nesta perspetiva, podemos inferir que os Docentes corroboram a ideia, de que é fulcral o líder escolar acompanhar o desempenho da organização escolar e promover uma comunicação eficaz entre todos os seus membros. Os Docentes apontam de igual modo, a necessidade de o Diretor desenvolver uma cultura de aprendizagem bem-sucedida que permita aos alunos serem mais eficazes, entusiastas, aprendentes e envolvidos com a aprendizagem ao longo da vida, bem como, responsabilizar-se por aumentar a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Day et al. (2009), com base no estudo (*The Effective Leadership and Pupil Outcomes Project*), concluíram que os líderes de sucesso melhoram o processo de ensino/aprendizagem e, portanto, indiretamente a aprendizagem dos alunos. Neste enquadramento, os Docentes em estudo demonstraram igual opinião, uma vez que consideram essencial um leque de atividades ou competências que proporcionam a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

Conscientes das tarefas diárias do Diretor escolar, os Docentes reconhecem a necessidade de estimularem o apoio e demonstrarem consideração por cada elemento do staff, bem como, construírem relações de confiança com, e entre o seu staff, aumentando as capacidades profissionais do staff, e desenvolvendo a sua capacidade de liderança. Segundo Costa (2000), a liderança consiste num processo que flui interpares, em que os líderes podem e devem integrar comunidades colaborativas. Opinião esta, partilhada pelos Docentes em estudo, que apontam como uma das tarefas essenciais que integram o exercício de Diretor escolar, a promoção de uma comunicação eficaz entre todos os membros da comunidade, a fim de assegurar a melhoria na qualidade da escola atual.

Importa ainda referir que os Docentes admitem a necessidade de o Diretor escolar desenvolver uma liderança distribuída, estruturar a organização para facilitar a colaboração, assegurando que, a escola, as pessoas e os recursos sejam geridos de forma a garantir um ambiente seguro e saudável para a aprendizagem. Constatamos, assim, que os Docentes partilham a opinião de Ponte et al. (2008) e que destacam a necessidade de distribuir a liderança no campo escolar, como modo de atuação para alcançar a melhoria da liderança escolar. Os Docentes têm consciência que o Diretor deve responsabilizar-se por toda a comunidade, com base nos valores principais de liderança, e deve, de igual modo, prestar

contas aos vários intervenientes da comunidade escolar e sobretudo ao órgão de direção. Os Docentes afirmam que, o Diretor na qualidade de líder educacional deve, não só, construir e manter uma relação positiva com as famílias e com os parceiros da comunidade, mas também, promover o conhecimento, valorizar o uso dos recursos culturais, sociais e intelectuais da comunidade.

Há assim, evidências que os Docentes reconhecem através do fortalecimento da cultura de escola, da modificação da estrutura organizacional, da construção de processos colaborativos e da gestão do clima da escola, ou seja, através de uma boa liderança é possível melhorar a aprendizagem e o ensino. Todavia, os Diretores ainda estão muito aquém do desejado nas suas práticas diárias, pois demonstram que somente às vezes têm em linha de conta as competências que constituem cada uma das dimensões propostas.

Face ao exposto, concluímos que os Docentes em estudo corroboram os principais referenciais de liderança propostos por Inglaterra, Canadá e E.U.A., identificando, globalmente, as competências associadas a cada referencial de liderança como fundamentais às práticas de liderança do Diretor de escola.

Hoje, em pleno século XXI, em que a tarefa de liderança escolar assume um papel de destaque, não só no campo escolar, como também na esfera das políticas educativas, em que se enfatiza o papel crucial dos líderes educacionais na melhoria dos resultados escolares, concebemos um *quadro de referência de liderança*, que constitui um ingrediente fundamental à formação e desenvolvimento profissional do ofício de Diretor Escolar em Portugal.

Quanto a desenvolvimentos futuros, será interessante prosseguir a investigação, mas junto a outros intervenientes do processo educativo, encarregados de educação, alunos e funcionários. Em suma, entender à luz de outra vertente, quais as competências de liderança que os encarregados de educação, funcionários, e alunos julgam essenciais ao papel do atual Diretor de escola.

Esperamos que esta investigação proporcione uma panóplia de pistas que, de alguma forma, possam contribuir para orientar experiências similares e, em simultâneo, um ponto de partida para reflexões sobre como *ser Diretor*.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- Afonso, A. (2003). *Estado, globalização e políticas educacionais: elemento para uma agenda de investigação*. Minho: Universidade do Minho.
- Afonso, N. & Viseu, S. (2001). *A reconfiguração da estrutura e gestão das escolas públicas dos ensinos básico e secundário - Estudo extensivo*. Lisboa: Centro de Estudos da Escola, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade de Lisboa.
- Afonso, N. (1994). *A Reforma da Administração Escolar: abordagem política em análise organizacional*. Lisboa: Ed. Instituto de Inovação Educacional.
- Afonso, N. (2001). *A reconfiguração da estrutura e gestão das escolas públicas dos ensinos básico e secundário- estudo extensivo*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Ambrósio, T. (1996). A construção social de consensos na área da educação – Ontem, Hoje e Amanhã. A evolução das práticas sociais e dos modelos de decisão política. In: A. Teodoro, (coord.). *Pacto Educativo, aspirações e controvérsias*. Lisboa: Texto Editora.
- Apple, M. W. (1999). *Políticas culturais e educação*. Porto: Porto Editora.
- Azevedo, J. (2000). *O ensino secundário na Europa: o neoprofissionalismo e o sistema educativo mundial*. Porto: ASA.
- Bannon, S., Flood, P., & O'Connor, F. (2002). *School Leadership – a profile. Leadership Development for Schools*. Ireland: Clare Education Centre.
- Barker, R. (1997). *How can we train leaders if we do not know what leadership is?* Human Relations.
- Barroso, J. (1990). *Estruturas de administração e avaliação das escolas primárias e secundárias nos doze estados membros da Comunidade Europeia*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barroso, J. et al. (1996). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (2002). *Reitores, presidentes e diretores: evolução e paradoxos de uma função*. Revista Portuguesa de Administração Educacional.
- Barroso, J. (org). (2003). *A escola pública: regulação, desregulação, privatização*. Porto: Asa
- Barroso, J. (2004). *Autonomia das Escolas: Uma ficção necessária*. Revista Portuguesa de Educação, Braga: Universidade do Minho.

- Barroso, J. (1999) (Org). *A Escola entre o Local e o Global: Perspetivas para o Século XXI*. Lisboa: Educa.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barroso, J. (2011). *Políticas Educativas. Mobilização de conhecimento e modos de regulação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Blase, J. (2000) *Teachers perspectives on how principals promote teaching and learning in schools*. Journal of Educational Administration
- Bolívar, A. (2003). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidad*. Madrid: Editorial la Muralla.
- Bolívar, A. (2010). *El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones*. Psicoperspectivas.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2003). *Reframing Organizations. Artistry, choice and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bourdieu, P & Passeron, J. C. (1970). *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Editorial Veja Universidade.
- Brandão, M. (1999). *Modos de Ser Professor*. Lisboa: Educa.
- Bryman, A. (1996). *Leadership in organizations*. In S. R. Clegg, C. Hardy & W. R. Nord (Eds.), *Handbook of Organization Studies*. London: Sage.
- Bush, T e Glover, D. (2003). *School leadership: Concepts and Evidence*. NCSL: Nottingham.
- Bush, T. (2010). *Theories of Educational Leadership and Management*. London: Sage Publication.
- Bush, T. & Middlewood, D. (2005). *Leading and Managing People in Education*. London: Sage.
- Canário, Rui. (2005). *O que é a escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Candeias, A. (2009). *Educação, Estado e Mercado no século XX: Apontamentos sobre o caso português numa perspetivo comparado*. Faculdade de Ciências Sociais e humanas da Universidade Nova de Lisboa: Edições Colibri.
- Charlot, B. (1994). *L'école et le territoire. Nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Paris: Armand Colin.
- Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais*. 3. ed. Petrópolis: Vozes.

- Correia, J. A. (1999). *As ideologias educativas nos últimos 25 anos*. Revista Portuguesa de Educação, Braga.
- Cortesão, L. (2000). *Ser Professor: Um ofício em vias de extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI*. Porto: Edições Afrontamento.
- Costa, J. & Figueiredo, S. (2013). *Quadros de referência para o desempenho dos líderes escolares*. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Abril-Junho, 183-202.
- Costa, J. A. (2000). Lideranças nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura. *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, J. A. (2002). *A Administração da educação em Portugal: políticas e modelos de formação*. Actas do II Congresso Luso- Brasileiro de Política e Administração Educacional: Investigação, Formação e Práticas. Braga. Universidade do Minho, Fórum Português de Administração Educacional, ANPAE.
- Costa, J. A. (2003). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: ASA.
- Costa, J. A. (2004). *Construção de Projetos Educativos nas Escolas: Traços de um Percorso Debilmente Articulado*. Revista Portuguesa de Educação. Braga.
- Cunha, P. (1995). *Desenvolvimento do novo modelo de administração e gestão das escolas: desvios e aprofundamentos*. Inovação: Lisboa.
- Cunha et al. (2003). *Manual de comportamento organizacional e gestão*. Lisboa: Editora RH, Lda.
- Dale, R. et al. (1986). *TVEI: a policy hybrid, Comunicação na Conferência anual de Bera*. Bristol, Setembro.
- Day, C. (2003). Successful leadership in the twenty-first century. In A. Harris, C. Day, M. Hadfield, D. Hopkins, A. Hargreaves & C. Chapman. *Effective Leadership for School Improvement*. London: Routledge Falmer.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Penlington, C., Metha, P., & Kington, A. (2009) *The impact of school leadership on pupil outcomes*. Inter report. Nottingham: National College for School Leadership/University of Nottingham.
- Delgado, J. & Martins, E. (2002). *Autonomia, Administração e Gestão das Escolas Portuguesas – 1974-1999: continuidade e ruturas*. Lisboa: Departamento de avaliação prospetiva e planeamento/Ministério da Educação.
- Delors, J. (2005). *Educação. Um tesouro a descobrir*. Porto: Edições Asa.

- Earley, P. (2002). *Understanding Leadership Issues*. In G. Barzanò, M.C. Clímaco & J. Jones. *School Management and Leadership. A comparative approach in Italy, Catalonia, England and Portugal*. Roma: Anicia.
- Earley, P. & Weindling, D. (2004). *Understanding School Leadership*. London: Paul Chapman Publishing.
- Elmore, R. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington DC: The Albert Shanker Institute.
- Fachin, Odília (2001). *Fundamentos de metodologia*. São Paulo: saraiva.
- Fernandes, A. (2003). *Tendências e Paradigmas da Administração Educacional*. Edição: Centro de Formação de Escolas Braga/Sul: Braga.
- Formosinho, J. (1988). Princípios para a organização e administração da Escola Portuguesa. In: CRSE, *A Gestão do Sistema Escolar. Relatório de Seminário*. Lisboa, Ministério da Educação.
- Fonseca, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila
- Formosinho, J. & Machado, J. (1999). Reforma e mudanças nas escolas: o papel da inspeção. In: IGE. *Atas da 1ª CNIGD*. Lisboa: IGE.
- Formosinho, J. e Ferreira, F. (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Edições ASA.
- Formosinho, J. & Machado, J. (1999). *Políticas educativas globais*. In: Centro de Formação Francisco de Holanda (org.), *A Territorialização das Políticas Educativas*. Guimarães: CFFH
- Formosinho, J., Machado, J. (2000). A Administração das Escolas no Portugal Democrático. In João Formosinho, Fernando Hélio Ferreira e Joaquim Machado. *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: ASA
- Formosinho, J. (2003). A Governação das Escolas em Portugal – da “Gestão Democrática” À Governação Participada. In. *Administração e Gestão Das Escolas - Diferentes olhares sobre a mesma problemática*. Centro de Formação de Associação de Escolas.
- Fullan, M. (2003). *The Moral Imperative of School Leadership*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Grácio, S. (1986). *Política educativa como tecnologia social. As reformas do ensino técnico de 1948 a 1983*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Gardner, J. W. (2007). The nature of leadership. In M. Fullan (Ed.), *The Jossey-Bass Reader on Educational Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Greenfield, W., D. (2000). Para uma Teoria da Administração Escolar: a centralidade da liderança. In Manuel Jacinto Sarmiento (org). *Autonomia da escola. Políticas e práticas*. Porto: Edições Asa.
- Gronn, P. (2002). *Distributed leadership as a unit of analysis*. The Leadership Quarterly.
- Gupton, S.L. (2010). *The Instructional Leadership Toolbox: a handbook for improving practice*. California: Corwin.
- González, M.T. (2003a). *El liderazgo en tiempos de cambio y reformas*. Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación.
- Gupton, S.L. (2010). *The Instructional Leadership Toolbox: a handbook for improving practice*. California: Corwin.
- Hallinger, P. (2003). *Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership*. Cambridge Journal of Education.
- Hallinger, P. (2007). *Research on the Practice of Instructional and Transformational Leadership: retrospect and prospect*. Australian Council for Educational Research.
- Hargreaves, A. (2004). *Os Professores: Identidades Reconstruídas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Harris, A., & Chapman, C. (2002). *Democratic School Leadership for School Improvement in Challenging Contexts*. International Electronic Journal for Leadership in Learning.
- Harris, A. (2003). *Teacher leadership and school improvement*. In A. Harris, C. Day, M. Hadfield, D. Hopkins, A. Hargreaves & C. Chapman (Eds.), *Effective Leadership for School Improvement*. London: Routledge Falmer.
- Harris, A. (2005). Distributed leadership. In B. Davies (Ed.), *The Essentials of School Leadership*. London: Paul Chapman Publishing.
- Harris, Alma & Muijs, Daniel. (2002). *Teacher Leadership: A review of Research*. University of Warwick.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- Held, David.(1995). *Democracy and the global order: from the modern state to cosmopolitan governance*. Cambridge: Polity Press.
- Hopkins, D. (2003). Instructional leadership and school improvement. In A. Harris, C. Day, M. Hadfield, D. Hopkins, A. Hargreaves & C. Chapman (Eds.), *Effective Leadership for School Improvement*. (55-71). London: Routledge Falmer.

- Horney et al. (2007). *The Education Systems of Europe*. Dordrecht: Springer.
- Leithwood, K. (1994). *Leadership for school restructuring*. Education Administration Quarterly.
- Leithwood, K. (1999). An organizational perspective on values for leaders of future schools. In P. Begley (Ed.). *Values and educational leadership*. Albany, New York: State University of New York Publisher.
- Leithwood, K. e Luke, D.L. (1999). *A Century Quest to Understand School Leadership*. In Joseph Murphy e Karen Seashore Louis. Handbook of Research on Educational Administration. San Francisco: Jossey-Bass.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. NCSL/Department for Education & Skills. University of Nottingham.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1999). *The relative effects of principal and teacher sources of leadership on student engagement with school*. Educational Administration Quarterly.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of different sources of leadership on student engagement in school. I K. Riley & K. Louis (Eds.), *Leadership for change and school reform*. London: Routledge.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). *A review of transformational school literature research 1996-2005*. Comunicação apresentada no Annual Meeting da American Educational Research Association: Montreal, Québec.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005a). Transformational leadership. In B. Davies (Ed.), *The Essentials of School Leadership*. London: Paul Chapman Publishing.
- Leithwood, K., & Riehl, C. (2005). What we know about successful school leadership. In W. Firestone & C. Riehl (Eds.), *A new agenda: Directions for research on educational leadership* (pp. 22-47). New York: Teachers College Press.
- Leithwood, K., Seashore-Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning: A review of research for the Learning from Leadership Project*. New York: The Wallace Foundation.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. NCSL/Department for Education & Skills. University of Nottingham.

- Leithwood, K., & Riehl, C. (2005). What we know about successful school leadership. In W. Firestone & C. Riehl (Eds.), *A new agenda: Directions for research on educational leadership*. New York: Teachers College Press.
- Lima, L. & Afonso, A. (1995). *The Promised Land: school autonomy, evaluation and curriculum decision making in Portugal*. Educational Review.
- Lima, L. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, L. (2006). *A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns Contributos de Investigação*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Lima, L. (2008). *Em Busca da Boa Escola. Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, L. (2009). *A democratização do governo das escolas públicas em Portugal*. Sociologia, Revista do Departamento de Sociologia da Faculdade de Letras da U.P.
- Kouzes, J.M. e Posner, B.Z. (2007). *O Desafio da Liderança*. Casal de Cambra: Caleidoscópio.
- Kress, G. (2003). *O Ensino na era da informação: entre a instabilidade e a integração*. In: Garcia, R. L.; Moreira, A. F. (orgs.). *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez.
- Meyer, J. (2000). Globalização e currículo. Problemas para a teoria em sociologia da educação. In: Nóvoa, A. (orgs.) & Schriewer, J. (eds). *A difusão mundial da escola*. Lisboa: Educa.
- Mónica, F. (1978). *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: Editora Presença.
- Morin, E. (2000). *Saberes globais e saberes locais – o olhar interdisciplinar*. Rio de Janeiro: Garamond.
- Muijs, D., & Harris, A. (2003). *Teacher leadership - improvement through empowerment? An overview of the literature*. Educational Management & Administration.
- Rego, A. (1998). *Liderança nas Organizações: teoria e prática*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Neto-Mendes, A. (2004). *Escola Pública - Gestão Democrática, Colegialidade e individualismo*. Revista Portuguesa de Educação.

- Nóvoa, A. (2002). *O espaço público da educação: Imagens, narrativas e dilemas*. In Espaços de Educação, Tempos de Formação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- National College for School Leadership (NCSL) (2007). *What we know about school leadership*. Nottingham: NCSL.
- Rodrigues, R. (1979). Notas Finais, in História da Educação. Roger Gal Lisboa: Edição: Veja.
- OCDE (2001a), *Public Sector Leadership for the 21 st Century*. OCDE: Paris.
- Oliveira, S. L. (1999). *Tratado de metodologia científica*. São Paulo: Pioneira.
- Rosas, F. & Brito, J.M.B. (1996). *Dicionário de História do Estado Novo*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Pacheco, J. A. (2000). Políticas curriculares descentralizadas: autonomia ou recentralização. In: Pacheco, J. (org). *Políticas educativas. O neoliberalismo em educação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J.A. & Pereira, N. (2007). *Globalização e Identidade no Contexto da Escola e do Currículo*. Cadernos de Pesquisa.
- Pashiardis, P., Costa, J. A., Neto-Mendes, A., y Ventura, A. (2005). *The views of the principal versus the views of the teachers - a case study from Portugal*. International Journal of Educational Management.
- Perrenoud, P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire*. Geneve: Droz.
- Pires, E. L. (1991). Fernandes, A.S. & Formosinho, J. (1991). *A Construção Social da Educação Escolar*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Pont, B., Nusche, D., Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership*. Paris, OCDE.
- Sanches, F. C. (2000). Da natureza e possibilidade da liderança colegial nas escolas. In: Costa, J. A., A. Neto-Mendes y Ventura, A. (eds). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Queiroz, J.M. 1995. *L'école et ses sociologies*. Paris: Nathan.
- Revez, M. (2004). *Gestão das Organizações Escolares, Liderança Escolar e Clima de Trabalho – Um Estudo de Caso*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Rodrigues, R. (1979). Notas Finais, in: *História da Educação*. Roger Gal Lisboa: Ed. Veja.
- Santos, B.S. (1990). *O Estado e a Sociedade em Portugal*. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, M.E. (1995). *Os aprendizes de Pigmeleão*. Lisboa: Edições Rolim.
- Sarkar, S. (2010). *The Role of Instructional Leadership*.

- Savery, L., Soutar, G. and Dyson. (1992). Ideal decision making styles indicated by deputy principals. *Journal of Educational Administration*.
- Schleicher, A. (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: lessons from around the world*. OECD Publishing.
- Sergiovanni, T. J. (2004). *Novos Caminhos para a Liderança Escolar*. Porto: Asa.
- Sergiovanni, T. (1984). *Leadership and excellence in schooling*. Educational Leadership.
- Southworth, G. (2005). *Learning-centred Leadership*. In Brent Davies (Ed) *The essentials of school leadership*. California: Sage.
- Spillane, J.P. (2005). *Distributed Leadership*. The Educational Forum.
- Starkie, E. G. (2006). El papel de la política educativa europea en la formación de los ciudadanos europeos, en *Revista Ciencias de la Educación*, n.º 28 (2), pp. 105-118.
- Stoer, S. R., Stoleroff, A. e Correia, J. A. (1990). *O novo vocacionalismo na política educativa em Portugal e a reconstrução da lógica da acumulação*. *Revista Crítica de Ciências Sociais* nº 29.
- Teixeira, S. (1998). *Gestão das Organizações*. Alfragide, Editora McGraw Hill.
- Teodoro, A. (2001). Organizações internacionais e políticas educacionais nacionais: a emergência de novas formas de regulação transnacional, ou uma globalização de baixa intensidade. In: Stoer, S.R. et al. (orgs.). *A transnacionalização da educação: da crise da educação à educação da crise*. Porto: Afrontamento.
- Torrecilla, M.F.J. (2006). *Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido*. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficácia y Cambio en Educación*.
- Tyack, D. & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia: a century of public school reform*. Cambridge, Mass: Harvard University.
- Ventura, A., Costa, J., Castanheira, P. (2006). *Gestão das escolas em Portugal*. *Revista Electrónica Iberoamericana*.
- Vicente, N. A. L. (2004). *Guia do gestor escolar – Da escola de qualidade mínima garantida à escola com garantia de qualidade*. Porto: Edições ASA.
- Waters, T., Marzano, R., & McNulty, B. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tell us about the effect of leadership on student achievement*. Mid-continent Regional Education Laboratory.
- Wold Bank. (1992). *Governance and development*. Washington: Oxford University Press.

Woods, P. (2005). *Democratic Leadership in Education*. London: Paul Chapman.

Yukl, G. A. (2002). *Leadership in organisations*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall

REFERÊNCIA LEGISLATIVA

Decreto – Lei nº 5/73, de 25 de julho

Decreto-Lei nº. 115-A/98, de 4 de maio

Decreto-Lei nº. 43/89, de 3 de fevereiro

Decreto-Lei nº. 735-A/74 de 21 de dezembro

Decreto-Lei nº. 769-A/76, de 23 de outubro

Lei nº. 46/86 de 14 de Outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo

Decreto – Lei nº 3/87, de 3 de janeiro

Decreto – Lei nº 172/91, de 10 de maio

Decreto – Lei nº 75/2008, de 22 de abril

Decreto – Lei nº 137/2012, de 2 de julho

APÊNDICES

APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO /DOCENTES

QUESTIONÁRIO

Hoje, a tarefa de liderança escolar assume um lugar de destaque, não só no campo escolar, como também no universo das políticas educativas. Em recentes discussões europeias tem vindo a ser enfatizado o papel crucial dos líderes escolares na promoção da aprendizagem eficaz, e consequentemente na melhoria dos resultados escolares.

Neste contexto, o presente questionário é parte integrante de uma tese de doutoramento, que visa identificar e analisar um conjunto de competências/estratégias, atuais, que os professores e diretores de escola, julgam essenciais ao desempenho do papel de Diretor de escola.

Este questionário garante o anonimato e é dirigido aos professores do ensino básico e secundário, de escolas públicas, de diferentes zonas geográficas, nomeadamente da zona norte, centro e sul do país.

O questionário é constituído por três partes. A primeira parte visa obter dados sociodemográficos, uma segunda e terceira parte, por questões que pretendem identificar e analisar competências/estratégias que os professores julgam essenciais ao desempenho da atividade profissional do Diretor de escola.

PARTE I

DADOS PESSOAIS

Idade: ____ anos

Sexo: ☐ Feminino ☐ Masculino

Tempo de serviço como docente: _____ anos

Disciplina lecionada: _____

Formação académica:

☐ Licenciatura ☐ Mestrado ☐ Doutoramento

PARTE II

- A.** Em que medida julga relevante no desempenho das atuais funções de Diretor, cada uma das atribuições que a seguir se apresenta?

Numa escala de 1 a 5, que vai desde *nada importante a muito importante*, assinale com **X** a atribuição pretendida para cada competência citada.

- B.** Em que medida o seu Diretor atua de acordo com as seguintes competências/estratégias, que a seguir se apresenta?

Selecione a opção que melhor traduz o desempenho do seu Diretor através da escala:

1 - Nunca 2 – Às vezes 3 – Sempre

Orientação estratégica, visão e missão.	1	2	3	4	5	Nunca	Às vezes	Sempre
O Diretor deve construir uma visão partilhada								
O Diretor deve obter e utilizar dados para identificar os objetivos específicos a partilhar.								
O Diretor deve implementar de forma colaborativa uma visão partilhada, bem como um plano estratégico que inspire e motive os alunos, o <i>staff</i> e os outros membros da comunidade escolar.								
O Diretor deve trabalhar a sua visão e os seus objetivos definidos com o staff e com os outros elementos da comunidade escolar.								
O Diretor deve zelar para que a sua visão expresse os principais valores educacionais, os propósitos morais, atendendo aos valores e as crenças dos membros da comunidade escolar.								

Orientação estratégica, visão e missão.	1	2	3	4	5	Nunca	Às vezes	Sempre
O Diretor deve criar elevadas expectativas de desempenho, avaliar a eficácia e promover a aprendizagem organizacional.								
O Diretor deve comunicar à comunidade escolar a sua visão e os seus objetivos definidos.								
O Diretor deve criar e implementar planos para alcançar os objetivos.								
O Diretor deve monitorizar o progresso e rever os planos, sempre que necessário.								
O Diretor deve avaliar, analisar, antecipar tendências emergentes e iniciativas com o objetivo de adaptar as estratégias de liderança.								

Processo de ensino e aprendizagem	1	2	3	4	5	Nunca	Às vezes	Sempre
O Diretor deve responsabilizar-se, em primeiro lugar, por aumentar a qualidade do ensino e da aprendizagem, bem como o desempenho dos alunos.								
O Diretor deve definir expectativas, implementar a monitorização, e a avaliação da eficácia dos resultados escolares.								
O Diretor deve desenvolver uma cultura de aprendizagem bem-sucedida que permita aos alunos serem mais eficazes, entusiásticos, aprendentes, comprometidos com a aprendizagem ao longo da vida.								

Processo de ensino e aprendizagem	1	2	3	4	5	Nunca	Às vezes	Sempre
O Diretor deve adequar o <i>staff</i> da direção ao programa institucional.								
O Diretor deve providenciar apoio instrucional, sempre que necessário.								
O Diretor deve monitorizar o progresso da aprendizagem dos alunos e da melhoria da escola.								
O Diretor deve evitar a perturbação do trabalho do <i>staff</i> .								
O Diretor deve manter uma cultura de colaboração, confiança, aprendizagem e elevadas expectativas.								
O Diretor deve poder criar um programa curricular abrangente, rigoroso, e coerente.								
O Diretor deve criar um ambiente de aprendizagem personalizado e motivador.								
O Diretor deve supervisionar a instrução.								
O Diretor deve desenvolver a avaliação e sistemas de prestação de contas para supervisionar o progresso dos alunos.								
O Diretor deve maximizar o tempo despendido para uma instrução de qualidade.								
O Diretor deve promover o uso mais eficaz da tecnologia para apoiar o ensino e a aprendizagem.								
O Diretor deve monitorizar e avaliar o impacto do programa instrucional.								

Relações interpessoais e desenvolvimento	1	2	3	4	5	Nunca	Às vezes	Sempre
O diretor deve dar importância às relações pessoais e à eficácia da comunicação no exercício de liderança.								
O diretor deve construir uma comunidade de aprendizagem profissional que permita aos outros serem bem-sucedidos.								
O diretor deve apoiar o <i>staff</i> para alcançar padrões elevados através da gestão do desempenho numa prática eficaz e contínua.								
O Diretor deve munir o seu <i>staff</i> de competências para lidar com a complexidade das ações de liderança.								
O Diretor deve providenciar apoio e demonstrar consideração por cada membro do staff.								
O Diretor deve estimular o crescimento das capacidades profissionais do staff.								
O Diretor deve modelar os valores e as práticas escolares.								
O Diretor deve construir relações de confiança com, e entre o <i>staff</i> , alunos e pais.								
O Diretor deve construir culturas de colaboração.								
O Diretor deve desenvolver a capacidade instrucional e de liderança do <i>staff</i> .								
O Diretor deve promover o aperfeiçoamento contínuo e sustentável do seu <i>staff</i> .								

Organização e gestão de recursos	1	2	3	4	5	Sempre	Às vezes	Nunca
O Diretor deve providenciar organização e uma gestão eficaz de modo a melhorar as estruturas e funções com base na autoavaliação rigorosa.								
O Diretor deve assegurar que a escola, as pessoas e os recursos sejam geridos para garantir um ambiente de aprendizagem eficaz e seguro.								
O Diretor deve reavaliar os papéis e responsabilidades das pessoas para incrementar o empenho total, garantindo o uso racional dos recursos.								
O Diretor deve construir organizações bem-sucedidas através de colaboração efetiva.								
O Diretor deve alocar recursos para apoio das escolas.								
O Diretor deve manter um clima de trabalho seguro e saudável.								
O Diretor deve implementar uma liderança distribuída.								
O Diretor deve estruturar a organização para facilitar a colaboração.								
O Diretor deve monitorizar e avaliar a gestão e os sistemas operacionais.								
O Diretor deve obter, alocar, alinhar e utilizar eficientemente recursos humanos, fiscais e tecnológicos.								
O Diretor deve promover e proteger o bem-estar e segurança dos alunos e do <i>staff</i> .								

Organização e gestão de recursos	1	2	3	4	5	Sempre	Às vezes	Nunca
O Diretor deve desenvolver a liderança distribuída.								
O Diretor deve garantir que o professor e o tempo organizacional estão dirigidos para a qualidade instrucional e aprendizagem dos alunos.								

Prestação de contas e responsabilização	1	2	3	4	5	Sempre	Às vezes	Nunca
O Diretor deve responsabilizar-se por toda a comunidade escolar, com base nos valores principais de liderança.								
O Diretor deve prestar contas a vários grupos, especialmente, alunos, pais, governantes e autoridades locais.								
O Diretor deve assegurar que os alunos apreciem e beneficiem de educação de elevada qualidade, promovendo a responsabilidade coletiva dentro da comunidade escolar e contribuir para um serviço educativo mais abrangente.								
O Diretor deve prestar contas, legal e contratualmente, ao órgão de direção da escola.								
O Diretor deve assegurar um sistema de responsabilização pelo sucesso académico e social de todos os alunos.								
O Diretor deve modelar princípios de autoconsciência, prática reflexiva, transparência e comportamento ético.								
O Diretor deve proteger os valores de democracia, equidade, e diversidade.								

Prestação de contas e responsabilização	1	2	3	4	5	Sempre	Às vezes	Nunca
O Diretor deve considerar e avaliar as potenciais consequências morais e legais da tomada de decisão.								
O Diretor deve promover a justiça social e garantir que as necessidades dos alunos guiem todos os aspetos da educação escolar.								

Relações com a comunidade e contextos	1	2	3	4	5	Sempre	Às vezes	Nunca
O Diretor deve comprometer-se com a comunidade interna e externa para garantir equidade no usufruto dos direitos de todos.								
O Diretor deve colaborar com outras escolas para partilhar conhecimentos e colher benefícios.								
O Diretor deve trabalhar de forma colaborativa com os pais e com outras instituições para garantir o bem-estar de todas as crianças, de acordo com um plano estratégico e operacional.								
O diretor deve partilhar responsabilidades na liderança do sistema educacional global e ter consciência que a melhoria da escola e o desenvolvimento da comunidade são interdependentes.								
O diretor deve recolher e analisar dados pertinentes para o contexto educativo.								
O diretor deve promover o conhecimento, a valorização e o uso de recursos culturais, sociais, e intelectuais diversificados da comunidade.								

Relações com a comunidade e contextos	1	2	3	4	5	Sempre	Às vezes	Nunca
O diretor deve construir e manter relações produtivas com os parceiros da comunidade.								
O diretor deve defender as crianças e as famílias.								
O diretor deve influenciar as decisões locais, distritais, estatais e nacionais que afetam a aprendizagem dos alunos.								
O diretor deve colocar a escola em contacto com o ambiente envolvente.								
O diretor deve instituir relações com as outras escolas, os outros diretores escolares e comunidade local.								
O diretor deve estabelecer relações de trabalho produtivas com os representantes do sindicato de professores.								

Se pretender acrescentar alguma competência/estratégia que julgue essencial ao desempenho do atual papel do Diretor de escola, que não tenha sido contemplada nos itens anteriormente apresentados, coloque no espaço que se segue.

PARTE III

Em que medida julga relevante no desempenho das atuais funções como Diretor, cada um das dimensões que a seguir se apresenta?

Numa escala de 1 a 5, que vai desde *nada importante a muito importante*, assinale com **X** a atribuição pretendida para cada competência citada.

Dimensões	1	2	3	4	5	Sempre	Às vezes	Nunca
Orientação estratégica, visão e missão.								
Processo de ensino e aprendizagem.								
Relações interpessoais e desenvolvimento								
Organização e gestão de recursos								
Prestação de contas e responsabilização								
Relações com a comunidade e contextos								

Obrigado pela sua colaboração.

APÊNDICE II – QUESTIONÁRIO /DIRETORES

QUESTIONÁRIO

Hoje, a tarefa de liderança escolar assume um lugar de destaque, não só no campo escolar, como também no universo das políticas educativas. Em recentes discussões europeias tem vindo a ser enfatizado o papel crucial dos líderes escolares na promoção da aprendizagem eficaz, e consequentemente na melhoria dos resultados escolares.

Neste contexto, o presente questionário é parte integrante de uma tese de doutoramento, que visa identificar e analisar um conjunto de competências e estratégias, atuais, que os professores e diretores de escola, julgam essenciais ao desempenho do papel de Diretor de escola.

Este questionário garante o anonimato e é dirigido aos diretores e aos elementos da direção, das escolas públicas, de diferentes zonas geográficas, nomeadamente da zona norte, centro e sul do país.

O questionário é constituído por três partes, a primeira com questões que visam obter dados sociodemográficos, uma segunda e terceira parte, por questões que pretendem identificar e analisar estratégias/competências que os Diretores e/ou elementos da direção consideram essenciais ao desempenho da atividade profissional do Diretor de escola.

PARTE I

DADOS PESSOAIS

Idade: ____ anos

Sexo: ☐ Feminino ☐ Masculino

Tempo de serviço como docente: _____ anos

Tempo de serviço como Diretor/ ou cargo na direção: _____ anos

Formação académica:

☐ Licenciatura ☐ Mestrado ☐ Doutoramento

PARTE II

Em que medida julga relevante no desempenho das atuais funções como Diretor, cada uma das atribuições que a seguir se apresenta?

Numa escala de 1 a 5, que vai desde *nada importante a muito importante*, assinale com X a atribuição pretendida para cada competência citada.

Orientação estratégica, visão e missão.	1	2	3	4	5
O Diretor deve construir uma visão partilhada.					
O Diretor deve obter e utilizar dados para identificar os objetivos específicos a partilhar.					
O Diretor deve implementar de forma colaborativa uma visão partilhada, bem como um plano estratégico que inspire e motive os alunos, o <i>staff</i> e os outros membros da comunidade escolar.					
O Diretor deve trabalhar a sua visão e os seus objetivos definidos com o staff e com os outros elementos da comunidade escolar.					
O Diretor deve zelar para que a sua visão expresse os principais valores educacionais, os propósitos morais, atendendo aos valores e as crenças dos membros da comunidade escolar.					
O Diretor deve criar elevadas expectativas de desempenho, avaliar a eficácia e promover a aprendizagem organizacional.					
O Diretor deve comunicar à comunidade escolar a sua visão e os seus objetivos definidos.					

Orientação estratégica, visão e missão	1	2	3	4	5
O Diretor deve criar e implementar planos para alcançar os objetivos.					
O Diretor deve monitorizar o progresso e rever os planos, sempre que necessário.					
O Diretor deve avaliar, analisar, antecipar tendências emergentes e iniciativas com o objetivo de adaptar as estratégias de liderança.					

Processo de ensino e aprendizagem	1	2	3	4	5
O Diretor deve responsabilizar-se, em primeiro lugar, por aumentar a qualidade do ensino e da aprendizagem, bem como o desempenho dos alunos.					
O Diretor deve definir expetativas, implementar a monitorização, e a avaliação da eficácia dos resultados escolares.					
O Diretor deve desenvolver uma cultura de aprendizagem bem-sucedida que permita aos alunos serem mais eficazes, entusiásticos, aprendentes, e envolvidos com a aprendizagem ao longo da vida.					
O Diretor deve adequar o <i>staff</i> da direção ao programa institucional.					
O Diretor deve providenciar apoio instrucional, sempre que necessário.					
O Diretor deve monitorizar o progresso da aprendizagem dos alunos e da melhoria da escola.					
O Diretor deve evitar a perturbação do trabalho do <i>staff</i> .					
O Diretor deve manter uma cultura de colaboração, confiança, aprendizagem e elevadas expetativas.					

Processo de ensino e aprendizagem	1	2	3	4	5
O Diretor deve poder criar um programa curricular abrangente, rigoroso, e coerente.					
O Diretor deve criar um ambiente de aprendizagem personalizado e motivador.					
O Diretor deve supervisionar a instrução.					
O Diretor deve desenvolver a avaliação e sistemas de prestação de contas para supervisionar o progresso dos alunos.					
O Diretor deve maximizar o tempo despendido para uma instrução de qualidade.					
O Diretor deve promover o uso mais eficaz de tecnologia para apoiar o ensino e a aprendizagem.					
O Diretor deve monitorizar e avaliar o impacto do programa instrucional.					

Relações interpessoais e desenvolvimento	1	2	3	4	5
O diretor deve dar importância às relações pessoais e à eficácia da comunicação no exercício de liderança.					
O diretor deve construir uma comunidade de aprendizagem profissional que permita aos outros serem bem-sucedidos.					
O diretor deve apoiar o <i>staff</i> para alcançar padrões elevados através da gestão do desempenho numa prática eficaz e contínua.					

Relações interpessoais e desenvolvimento	1	2	3	4	5
O Diretor deve munir o seu <i>staff</i> de competências para lidar com a complexidade das ações de liderança.					
O Diretor deve estimular o apoio e demonstrar consideração por cada membro do <i>staff</i> .					
O Diretor deve estimular o crescimento das capacidades profissionais do <i>staff</i> .					
O Diretor deve modelar os valores e as práticas escolares.					
O Diretor deve construir relações de confiança com, e entre o <i>staff</i> , alunos e pais.					
O Diretor deve construir culturas de colaboração.					
O Diretor deve desenvolver a capacidade instrucional e de liderança do <i>staff</i> .					
O Diretor deve promover o aperfeiçoamento contínuo e sustentável do seu <i>staff</i> .					

Organização e gestão de recursos	1	2	3	4	5
O Diretor deve providenciar organização e uma gestão eficaz de modo a melhorar as estruturas e funções com base na autoavaliação rigorosa.					
O Diretor deve assegurar que a escola, as pessoas e os recursos sejam geridos para garantir um ambiente de aprendizagem eficaz e seguro.					
O Diretor deve reavaliar os papéis e responsabilidades das pessoas para incrementar o empenho total, garantindo o uso racional dos recursos.					

Organização e gestão de recursos	1	2	3	4	5
O Diretor deve construir organizações bem-sucedidas através de colaboração efetiva.					
O Diretor deve alocar recursos para apoio das escolas.					
O Diretor deve manter um clima de trabalho seguro e saudável.					
O Diretor deve implementar uma liderança distribuída.					
O Diretor deve estruturar a organização para facilitar a colaboração.					
O Diretor deve monitorizar e avaliar a gestão e os sistemas operacionais.					
O Diretor deve obter, alocar, alinhar e utilizar eficientemente recursos humanos, fiscais e tecnológicos.					
O Diretor deve promover e proteger o bem-estar e segurança dos alunos e do <i>staff</i> .					
O Diretor deve desenvolver a liderança distribuída.					
O Diretor deve garantir que o professor e o tempo organizacional estão dirigidos para a qualidade instrucional e aprendizagem dos alunos.					

Prestação de contas e responsabilização	1	2	3	4	5
O Diretor deve responsabilizar-se por toda a comunidade escolar, com base nos valores principais de liderança.					
O Diretor deve prestar contas a vários grupos, especialmente, alunos, pais, governantes e autoridades locais.					

Prestação de contas e responsabilização	1	2	3	4	5
O Diretor deve assegurar que os alunos apreciem e beneficiem de educação de elevada qualidade, promovendo a responsabilidade coletiva dentro da comunidade escolar e contribuir para um serviço educativo mais abrangente.					
O Diretor deve prestar contas, legal e contratualmente, ao órgão de direção da escola.					
O Diretor deve assegurar um sistema de responsabilização pelo sucesso académico e social de todos os alunos.					
O Diretor deve modelar princípios de autoconsciência, prática reflexiva, transparência e comportamento ético.					
O Diretor deve proteger os valores de democracia, equidade, e diversidade.					
O Diretor deve considerar e avaliar as potenciais consequências morais e legais da tomada de decisão.					
O Diretor deve promover a justiça social e garantir que as necessidades dos alunos guiem todos os aspetos da educação escolar.					

Relações com a comunidade e contextos	1	2	3	4	5
O Diretor deve comprometer-se com a comunidade interna e externa para garantir equidade no usufruto dos direitos de todos.					
O Diretor deve colaborar com outras escolas para partilhar conhecimentos e obter benefícios.					
O Diretor deve trabalhar de forma colaborativa com os pais e com outras instituições para garantir o bem-estar de todas as crianças, de acordo com um plano estratégico e operacional.					

Relações com a comunidade e contextos	1	2	3	4	5
O diretor deve partilhar responsabilidades na liderança do sistema educacional global e ter consciência que a melhoria da escola e o desenvolvimento da comunidade são interdependentes.					
O diretor deve recolher e analisar dados pertinentes para o contexto educativo.					
O diretor deve promover o conhecimento, a valorização e uso de recursos culturais, sociais, e intelectuais diversificados na comunidade.					
O diretor deve construir e manter reações produtivas com os parceiros da comunidade.					
O diretor deve defender as crianças e as famílias.					
O diretor deve influenciar as decisões locais, distritais, estatais e nacionais que afetam a aprendizagem dos alunos.					
O diretor deve colocar a escola em contacto com o ambiente envolvente.					
O diretor deve instituir relações com as outras escolas, os outros diretores escolares e comunidade local.					
O diretor deve estabelecer relações de trabalho produtivas com os representantes dos sindicatos de professores.					

Se pretender acrescentar alguma competência/estratégia que julgue essencial ao desempenho do atual papel do Diretor de escola, que não tenha sido contemplada nos itens anteriormente apresentados, coloque no espaço que se segue.

--

PARTE III

Em que medida julga relevante no desempenho das atuais funções como Diretor, cada um das dimensões que a seguir se apresenta?

Numa escala de 1 a 5, que vai desde *nada importante a muito importante*, assinale com X a atribuição pretendida para cada competência citada.

Dimensões	1	2	3	4	5
Orientação estratégica, visão e missão.					
Processo de ensino e aprendizagem.					
Relações interpessoais e desenvolvimento.					
Organização e gestão de recursos.					
Prestação de contas e responsabilização.					
Relações com a comunidade e contextos.					

Obrigado pela sua colaboração.

Apêndice III- Documento enviado ao Diretor de cada uma das escolas envolvidas no estudo

Exmo. Sr. Ou Sr.^a Diretor(a) da Escola:

Eu, Cristina Maria Paulo Pessoa, professora da Escola Secundária Fernão Mendes Pinto em Almada, venho por este meio solicitar uma entrevista à direção da vossa escola, no sentido de pedir autorização para aplicar questionários, no âmbito de uma tese de doutoramento. A tese tem por objeto o estudo das lideranças escolares e, em particular, da «liderança na escola de hoje: competências essenciais à liderança do Diretor de Escola».

Agradeço desde já a vossa atenção.

Almada, outubro 2015